Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo, 2013

Compiladores:
Tamara Ramiro-Sánchez, Mª Teresa Ramiro y Mª Paz Bermúdez

ISBN: 978-84-697-2103-2

ORGANIZAN

Fundación General UGR-Empresa

Universidad de Granada
Grupo de Investigación CTS-261

Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo, 2013.

Idiomas: español, inglés y portugués.

Autor: I CONGRESO INTERNACIONAL DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y DEL DESARROLLO. Santander (España), 8-11 de Octubre de 2013.

Compiladores: Tamara Ramiro-Sánchez, Mª Teresa Ramiro y Mª Paz Bermúdez.

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: 978-84-697-2103-2

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los capítulos publicados en el libro de capítulos "Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo, 2013", 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, 2013

PSICOLOGÍA Y ENFERMERÍA PEDIÁTRICA

ADHERENCIA A LA ATENCIÓN PRENATAL ENTRE GESTANTES INMIGRANTES AFRICANAS Y AUTÓCTONAS EN CANTABRIA: DIFERENCIAS EN LAS NECESIDADES DE EDUCACIÓN PARA LA SALUD 18

María Paz, Miguel Santibáñez, Raquel Sarabia, Montserrat Bustamante, Cristina Blanco, María Madrazo y Javier Llorca

ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES

PROYECTO: TALENTO CON TALANTE 25

María C. González Beristain

ESTUDIOS EN LA INFANCIA

POLÍTICAS DE PROTECCIÓN A LA INFANCIA: UN ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE ESPAÑA Y PORTUGAL 31

Lara Ayala Nunes, Mª Victoria Hidalgo García, Lucía Jiménez García y Saul Neves de Jesús

COMPRENSIÓN DE TEXTOS CIENTÍFICOS Y AUTOEFICACIA LECTORA

COMPRENSIÓN DE TEXTOS CIENTÍFICOS, ENFOQUES DE APRENDIZAJE, CONOCIMIENTO PREVIO Y PREGUNTAS DE ESTUDIANTES DE SECUNDARIA 36

Ana B.G. Berbén, Francisco Cano García y Andrea González Díaz

GERONTOLOGÍA Y EDUCACIÓN PERMANENTE

LA AUTOBIOGRAFÍA PROSPECTIVA Y LA EMPATÍA REVERSIBLE: UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE APLICADA AL CAMPO DE LA ATENCIÓN A PERSONAS DE LA TERCERA EDAD 42

Yirsa Jiménez, Jordi Escartín, Javier Martín-Peña, Ana Varela-Rey, Omar Saldaña, Álvaro Rodríguez-Carballeira y Tomeu Vidal

PROGRAMA DE CREATIVIDAD APLICADA A TRAVÉS DE LA HISTORIA DEL ARTE EN "LA UNIVERSIDAD PARA MAYORES" 48

Jesús Ángel Sánchez Rivera y Esteban Sánchez Manzano

DIFERENCIAS INDIVIDUALES DEL PROFESORADO

ESTEREOTIPO INMIGRANTE EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO 55

Pastor-Vicedo, J.C., Contreras-Jordán, O.R. y González-Víllora, S.

EDUCACIÓN MUSICAL: DESARROLLO HISTÓRICO

MANUEL BORGUÑÓ Y SU LABOR EDUCATIVO-MUSICAL EN EL ATENEU IGUALADÍ DE LA CLASE OBRERA (1921-1930) 61

Maria José Fernández Biel

FORMACIÓN MUSICAL FEMENINA EN ESPAÑA EN EL SIGLO XIX Y PRIMER TERCIO DEL SIGLO XX: LAS MAESTRAS DE MÚSICA 66

Nieves Hernández Romero

TÉCNICAS DE DIAGNÓSTICO Y EVALUACIÓN EDUCATIVA

IMPLEMENTACIÓN DE LA ESCALA DE DESARROLLO ARMÓNICO EN UNA APLICACIÓN INFORMATIZADA 72

Francisco Javier Abellán Olivares, y María Teresa Calvo LLena

OBSERVACIÓN Y CONTROL DEL RIESGO ACADÉMICO. 80

Barbara Nayar Olvera Carballo, María del Refugio Navarro Hernández y Salvador Vázquez Sánchez

EVALUAR PARA MEJORAR: IMPLEMENTACIÓN DE UNA METODOLOGÍA 360º EN EL GRADO DE COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL 86

Marina Romeo, Montserrat Yepes-Baldó, Lydia Sánchez, Silvia Burset, Mª Ángeles García, Vicenta González, Josep Gustems, Emma Bosch, Carlos Aguilar y Diego Calderón

ANÁLISIS DEL CONTEXTO EDUCATIVO DEL NIVEL PREESCOLAR: ACERCAMIENTO A LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN. 91

José Marcos Partida Valdivia y María del Refugio Navarro Hernández

ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: FACTORES RELACIONADOS CON EL APRENDIZAJE

EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN ALUMNOS UNIVERSITARIOS 97

Esther Rodríguez Quintana, José Antonio Bueno Álvarez y Justo F. Ramos Alía

DESARROLLO MUSICAL

TRATAMIENTO DE LA PLURICULTURALIDAD EN EL AULA MUSICAL: ANÁLISIS DE PROPUESTAS 104

María del Mar Bernabé Villodre

ADICCIONES Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

USO DE INTERNET A TRAVÉS DEL MÓVIL EN JÓVENES ESTUDIANTES 109

Elena Chirino Alemán y Jose Juan Castro Sánchez

ARTE Y EDUCACIÓN

BENEFICIOS DE LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS EN EL DESARROLLO COGNITIVO 117

Amador Cernuda Lago

EDUCACIÓN ARTÍSTICA: VÍA HACIA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y CREACIÓN DE NUEVAS OPORTUNIDADES 122

Mª Amparo Muñoz Blasco

EL PROFESORADO DE MÚSICA DE ENSEÑANZA SECUNDARIA ANTE LA AUDICIÓN MUSICAL: INCIDENCIA EN LA PRÁCTICA DOCENTE 129

Ana María Botella Nicolás y Jose Vicente Gimeno Romero

BIENESTAR DEL PROFESORADO Y ALUMNADO UNIVERSITARIO. DESCRIPCIÓN DE ALGUNAS VARIABLES PERSONALES Y DOCENTES QUE CONTRIBUYEN AL MISMO

MENTORIZACIÓN DEL PROFESORADO NOVEL UNIVERSITARIO. CONTRIBUCIÓN AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DOCENTES 135

Lucía Herrera Torres

TRASCENDENCIA Y HUMANIDAD: FORTALEZAS PERSONALES DEL PROFESORADO PREDICTORAS DE LA EFICACIA DOCENTE 141

Teresa María Perandones González

METODOLOGÍAS INCLUSIVAS Y ALUMNADO CON DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD 147

Asunción Lledó Carreres

VIOLENCIA EN EL NOVIAZGO Y BIENESTAR PSICOLÓGICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. ANÁLISIS EN FUNCIÓN DEL SEXO Y EL ORIGEN CULTURAL 152

Laila Mohamed Mohan**d**

INNOVACIÓN DOCENTE EN BELLAS ARTES I

LAS ENSEÑANZAS UNIVERSITARIAS EN BELLAS ARTES Y LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO 158

Paula Santiago Martín de Madrid y David Pérez Rodrigo

VIOLENCIA ESCOLAR I

COMPORTAMIENTOS DE ACOSO MÁS PRESENTES EN SITUACIONES DE MALTRATO ENTRE IGUALES 164

Mª Mar Muñoz Prieto

ESTUDIOS DE GÉNERO

ENFOQUE DE GÉNERO PARA UNA INTERVENCIÓN SOCIO-EDUCATIVA EN EQUIDAD. APORTES DESDE UNA INVESTIGACIÓN AFRICANISTA PARA EL DESARROLLO Y LA EDUCACIÓN EN MOZAMBIQUE 171

Irene Martínez Martín

CONCEPCIONES DE GÉNERO, AUTORIDAD Y REPARTO DE TAREAS EN EL HOGAR DE LOS ALUMNOS DEL GRADO DE PRIMARIA E INFANTIL DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES DE MELILLA. 176

Francisca Ruiz Garzón, Gracia González Gijón, Inmaculada Alemany, Mª del Mar Ortiz Gómez, Mª Adela de la Flor Aleman y Beatriz Schmuckler

DIFERENCIAS DE GÉNERO EN LA ACTITUD HACIA EL BIENESTAR ANIMAL EN ESTUDIANTES ESPAÑOLES DE SECUNDARIA Y UNIVERSIDAD..... 182

Beatriz Mazas Gil y Francisco Javier Zarza Alzugaray

CONCIENCIA MORFOLÓGICA

DESARROLLO HUMANO UNA PROPUESTA EDUCATIVA DESDE EL DEPORTE PARA CONSOLIDAR "EL BUEN VIVIR" DESDE UNA SUSTENTABILIDAD SOCIAL..... 188

RocíoValderrama, Carmen Solis-Espallargas, Guadalupe Trigueros, Juana Manjón y Dolores Limón

EDUCACIÓN MULTICULTURAL I

PERCEPCIÓN DEL APOYO SOCIAL EN LOS CONTEXTOS MACRO, MESO Y MICRO DEL ALUMNADO DE PROCEDENCIA EXTRANJERA QUE TRANSITA A LA EDUCACIÓN POSTOBLIGATORIA 195

Ruth Vilà Baños, M.Àngels Marín Gràcia y Jaume del Campo Sorribas

FAMILIA, ESCUELA Y SOCIEDAD

ESCUELA, FAMILIA Y SOCIEDAD: LAS ASOCIACIONES DE MADRES Y PADRES COMO NEXO DE UNIÓN. 200

José Luís Hurtado Pardal

ENTREMADRES: TALLERES DE COMUNICACIÓN..... 205

María Jesús Cardoso Moreno y Lucía Tomás Aragonés

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS: ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN: LOS CASOS DE DOS COMUNIDADES AUTÓNOMAS 212

Carlos Monge López, Patricia Gómez Hernández y David Montalvo Saborido

INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL ÁMBITO ACADÉMICO

LA EDUCACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DE FUTUROS DOCENTES. UNA EXPERIENCIA INTERDISCIPLINAR 217

Mª del Carmen Trillo Luque, Inmaculada Saco Lorenzo, Mª Teresa Vida Sánchez y Ana Polo Cañavate

COACHING EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS: UNA HERRAMIENTA PARA EL APRENDIZAJE 223

Carmen M Sarabia Cobo

INNOVACIÓN DOCENTE EN PEDAGOGÍA Y TRABAJO SOCIAL

CAMINANDO HACIA LA INTEGRACIÓN CURRICULAR DE LOS CONTENIDOS TEÓRICOS Y PRÁCTICOS EN EL CURRÍCULUM DE PEDAGOGÍA: ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN ACTUAL Y PERSPECTIVAS DE FUTURO 229

Mónica Vallejo Ruiz y Ana Torres Soto

EDUCACIÓN PARENTAL

LOS ALUMNOS/AS DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SU PERCEPCIÓN DE LA IMPLICACIÓN DE SUS PADRES Y MADRES 235

María Jesús Pardo Garea y Silvia López Larrosa

PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN: EDUCACIÓN INFANTIL

LA OPTIMIZACIÓN DE LA COMPETENCIA SOCIAL A TRAVÉS DEL PROGRAMA ARENDER A CONVIVIR 240

Guadalupe Alba Corredor, Ana Justicia Arráez, Alicia Benavides Nieto y María Fernández Cabezas

ESTRÉS Y EMOCIONES

RECURSOS DE AFRONTAMIENTO DEL ESTRÉS Y AUTOEFICACIA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS 245

Ramón González Cabanach, María del Mar Ferradás Canedo y Carlos Freire Rodríguez

ESCUELA, FAMILIA Y CIUDADANÍA

FAMILIAS E INSTITUCIONES ESCOLARES EN CATALUÑA: DINÁMICAS DE RELACIÓN Y PARTICIPACIÓN 251

Núria Llevot Calvet y Olga Bernad Cavero

EDUCACIÓN MULTICULTURAL II

EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS DESDE LAS CIENCIAS SOCIALES 257

Irene Juárez Ruiz

PERFIL GENERAL DEL ADOLESCENTE

PROYECTO EDUCATIVO "DECÁLOGO DEL BUEN ESTUDIANTE" Y "DECÁLOGO DEL BUEN DEPORTISTA" 262

Manuel Isorna Folgar, Alberto García García, Emilia Díaz González, Milagros Rodríguez García y Fernando Sanmartín Zamácola

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS: INCLUSIÓN SOCIAL

LA REALIDAD DE LA INCLUSIÓN DE NIÑOS CON PARALISIS CEREBRAL EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN INFANTIL.ANALISIS DE UN CASO. 269

Sheyla Blázquez González

DIDÁCTICA Y PSICOLOGÍA EVOLUTIVA: EDUCACIÓN INFANTIL

LOS RINCONES: UNA OPORTUNIDAD PARA ESTIMULAR EL DESARROLLO GLOBAL DEL ALUMNADO EN EDUCACIÓN INFANTIL 274

David Lanza Escobedo

INNOVACIÓN DOCENTE EN BELLAS ARTES II

PENSAR AL MARGEN DE LAS DICOTOMÍAS: EL TEXTO DE ARTISTA COMO INSTRUMENTO DIDÁCTICO EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA DEL ARTE CONTEMPORÁNEO. 280

Paula Santiago Martín de Madrid y David Pérez Rodrigo

ESTUDIANTES DEL GRADO DE PRIMARIA: CONOCIMIENTO, COMPETENCIAS, CLIMA EN EL AULA Y APRENDIZAJE COOPERATIVO

INTERESES Y CONOCIMIENTOS EN CIENCIAS DE LA TIERRA DE LOS ESTUDIANTES DEL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA 286

José Javier Carreto Pascua, Hortensia Duran Gilabert y Manuel Puigcerver Oliván

LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA: ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN 291

Carles del Pozo Ezpeleta, Susana Tarapiella Carreño y Sergi Font Domenech

PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO DURANTE LA INFANCIA

SPORT EXPERIENCES AND FAMILY LIFE: DOES A MEMBERSHIP IN A SPORTING CLUB INFLUENCE THE SELF-CONCEPT AND THE WELL BEING IN FAMILY? 297

Greubel, Stefanie

TECNOLOGÍA EDUCACIONAL: ACTUALIZACIÓN DEL PROFESORADO

ALFABETIZACIÓN DIGITAL: NUEVAS NECESIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE 303

Patricia Gómez Hernández, Carlos Monge López y Ana Belén García Varela

DIFERENCIA ENTRE LAS ACTITUDES DEL PROFESORADO NO UNIVERSITARIO EN ACTIVO HACIA LA INTEGRACIÓN DE LAS TIC Y SU USO REAL EN EL AULA 307

Ana B. Sánchez y Joaquín Pinto

CONDUCTA ANTISOCIAL, TRASTORNOS DEL COMPORTAMIENTO Y VIOLENCIA EN ADOLESCENTES

RELACIÓN SIGNIFICATIVA ENTRE COGNICIÓN IMPERSONAL E INTERPERSONAL, PROSOCIALIDAD Y ANTISOCIABILIDAD 313

Concepción Aroca Montolío, Concepción Ros Ros y Francesc J. Sánchez i Peris

FORMACIÓN EN POSTGRADO

EVALUACIÓN DE UN PROYECTO INTERDISCIPLINAR REALIZADO POR ALUMNOS UNIVERSITARIOS PUESTO EN PRÁCTICO EN UN COLEGIO EN EDUCACIÓN INFANTIL 319

Edurne Chocarro de Luis y María Teresa Pascual Sufrate

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS: SUPERVISIÓN EDUCATIVA. CEGUERA Y COMPENSACIÓN

EL PAPEL DE LA INSPECCIÓN EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL: SUPERVISIÓN DE LA RESPUESTA ANDALUZA A LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD 324

Cristina M. Ramos López y M. Aurelia Ramírez Castillo

EDUCACIÓN BILINGÜE

METODOLOGÍAS INNOVADORAS EN FORMACIÓN INICIAL PARA FOMENTAR EL APRENDIZAJE DE LENGUA EXTRANJERA Y CONTENIDOS 329

Aoife Ahern, M. Luisa García Bermejo, Mairena Gonzalez Ballesteros, M. Dolores Pérez Murillo y M. y Teresa Fleta Guillén

FORMACIÓN DEL PROFESORADO

EL PROFESORADO DE FORMACIÓN PROFESIONAL: METODOLOGÍAS DOCENTES Y CONTEXTOS EDUCOMUNICATIVOS. 334

Paula Renés Arellano y Domingo Gallego Gil

LEARNING WITH A PROJECT APPROACH: AN EXPERIENCE OF A PEDAGOGICAL SUPPORT FOR SUPERVISION AND TEACHER DEVELOPMENT 341

Conceição Leal da Costa y Maria Assunção Folque

INNOVACIÓN DOCENTE: EXPERIENCIAS Y REFLEXIONES

UN CURRÍCULO BAJO LOS PRINCIPIOS DEL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE. UNA ENSEÑANZA PARA TODOS. 348

Guillermina Gavaldón Hernández, Ana Belén García Varela y Ana Gerbolés Sánchez

INNOVACIÓN DOCENTE: CIENCIAS

DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE UNA SECUENCIA DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DEL ENLACE QUÍMICO PARA 1º DE BACHILLERATO 354

Ana Vázquez Moliní, Mª Esther González Felipe, J.M. Cortes Simarro, Raquel Fernandez Cezár y Constancio Aguirre Pérez

DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

FACTORES QUE INFLUYEN EN EL REZAGO EDUCATIVO DE LA POBLACIÓN MAYA EN EL ESTADO DE YUCATÁN Y NIVEL DE LAS ADAPTACIONES CURRICULARES ADOPTADAS. 361

Miguel Corbí Santamaría

APRENDIZAJE EN ALUMNADO DE LA ESO Y MOTIVACIÓN DE LOGRO

SALVAR EL PLANETA. ENCUESTA SOBRE HÁBITOS Y VALORES EN SOSTENIBILIDAD 366

Salvador Vidal Raméntol, Silvia Albareda, Azul Alférez, Mónica Fernández y Jordi Puig

¿CÓMO CONSTRUIR UN ANDAMIAJE DISCURSIVO EFICAZ PARA FAVORECER EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE LA LECTURA Y DE LA ESCRITURA EN LAS DIFERENTES DISCIPLINAS DEL CURRÍCULO? 373

Isabel García Parejo, Mª Luisa García Bermejo, Rachel Whittaker, Teresa Bordón, Isabel Blecua y Begoña Pedrosa

LA HIPERTEXTUALIDAD EN EL AULA. TALLERES DE ESCRITURA LITERARIA Y COMPOSICIÓN MUSICAL 378

María Isabel de Vicente-Yagüe Jara

TÉCNICAS DE DIAGNÓSTICO Y EVALUACIÓN EDUCATIVA

HABILIDAD ACADÉMICA Y ESFUERZO DEL ALUMNADO DE GRADO COMO ATRIBUCIÓN CAUSAL INTERNA DE LAS EXPECTATIVAS HACIA SU EVALUACIÓN. 384

Beatriz Núñez Angulo y Rosa Mª Santamaría Conde

DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

LA PRONUNCIACIÓN Y EL EFECTO BOOMERANG 389

Mustapha Moubarik

PERCEPCIONES DE LOS MAESTROS DE LA ENSEÑANZA SOBRE LA INCLUSIÓN: DATOS PRELIMINARES 397

Paulo Dias, Ana Rita Leal y Julián Diáz

DETECCIÓN DE LAS ALTAS CAPACIDADES CREATIVAS EN EL AULA 402

Cristina Zhang Yu y Mercè Martínez-Torres

PSICOLOGÍA EVOLUTIVA I

¿A QUÉ SE DEBE LA MOTIVACIÓN INFANTIL? PERSPECTIVA DEL PROFESORADO 408

Ana María de Caso Fuertes, Gloria Navas Fernández, Jana Blanco Fernández y Ramón Álvarez Esteban

LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN INFANTIL EN LAS ETAPAS POSTERIORES 413

Gloria Navas, Ana María de Caso y Jana Blanco

PSICOLOGÍA EVOLUTIVA II

ENTRENAMIENTO COGNITIVO Y EDUCACIÓN EMOCIONAL EN PERSONAS MAYORES MEDIANTE EL USO DE NUEVAS TECNOLOGÍAS: PROGRAMA PECI-PM 418

Mª del Carmen Pérez Fuentes, José A. Álvarez Bermejo, Mª del Mar Molero Jurado y José Jesús Gázquez Linares

THE PSYCHOLOGY OF THINKING IN THE CURRICULUM OF THE PSYCHOLOGIST: THE INTRODUCTION OF THE BOLOGNA PROCESS IN THE UNIVERSITY OF SANTIAGO DE COMPOSTELA 424

María Dolores Valiña y Montserrat Martín

ANSIEDAD FRENTE A LA SEGUNDA LENGUA EN INMERSIÓN TEMPRANA A TRAVÉS DE CONTENIDOS 431

Mª Luisa Hita Pedrosa y Mª Poveda Fernández Martín

IMPORTANCIA DE LA GESTIÓN DEL TIEMPO PERIESCOLAR DEL ALUMNADO SOBRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO 437

Juan Pedro Barberá Cebolla y Marta Fuentes Agustí

DIDÁCTICA

MAESTROS EN FORMACIÓN DE EDUCACIÓN INFANTIL APRENDEN A ENSEÑAR CIENCIAS SIMULANDO UNA IMPARTICIÓN DE CLASE 443

Adrián Ponz, José Carrasquer y Mª Victoria Álvarez

INNOVACIÓN DOCENTE I

OPTIMIZACIÓN DE LA DOCENCIA EN LA ASIGNATURA DE "EDUCACIÓN PARA LA SALUD, LA HIGIENE Y LA ALIMENTACIÓN" EN EL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL EN LA UNIVERSIDAD REY JUAN CARLOS. 449

Esperanza Herradón Pliego, Rocío Girón Moreno, Visitación López-Miranda González, Elsa Pérez Gil, Mª Isabel Martín Fontelles, Raquel Abalo Delgado y Gema Vera Pasamontes

EL PORTAFOLIO EN EL MARCO DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS COMO INNOVACIÓN EDUCATIVA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA ENSEÑANZA POSTOBLIGATORIA 456

Beatriz Valiente-Barroso

LA CREATIVIDAD EN LA EDUCACIÓN MUSICAL Y SU EVALUACIÓN DENTRO DEL EEES 461

Sofía Carolina Jover Rodríguez

EL CUADERNO DE BITÁCORA Y EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN EL ÁMBITO ARTÍSTICO 467

Olga Mª Toro Egea

SITUACIÓN ACTUAL DE LOS MODELOS FORMATIVOS DE LOS EDUCADORES SOCIALES EN ESPAÑA Y FRANCIA. ESTUDIO COMPARADO. 474

Laura Monsalve Lorente y Rosemarie Lavarias

EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN LOS GRADOS DE MAGISTERIO: UNA PROPUESTA INTERDISCIPLINAR PARA EL MÓDULO DIVERSIDAD EN LA ESCUELA 481

María Pilar Aristizabal, Arantzazu Rodríguez-Fernández, Paloma Rodríguez-Miñambres y Arantza Fernández-Zabala

DISEÑO DE UN PROTOCOLO PARA LA CALIFICACION DE TRABAJOS DE GRADO EVALUADOS POR VARIOS PROFESORES 487

Mª Teresa Barrús, Custodia García, Mª Jesús Alonso, Miriam García, Nuria Lauzurica, Ángela Martín, Ana Chocarro, José Manuel García, Carmen Cristóbal, Joaquín Álvarez, José Luis Moreno y Teresa Fernández

ESTUDIOS DE GÉNERO

INFLUENCIA DE LAS HABILIDADES VISOESPACIALES SOBRE EL APRENDIZAJE DE NEUROANATOMÍA: PERSPECTIVA DE GÉNERO 495

Rodríguez Salgado, Dolores e Irimia Nores, Andrea

ESTRATEGIAS PARA ABORDAR LOS PROBLEMAS DE RENDIMIENTO ESCOLAR LIGADOS AL GÉNERO: UNA REVISIÓN DEL ESTADO DE LA CUESTIÓN EN EUROPA 502

Mª Inmaculada López Núñez, Vicente Alonso Fontelos y Alejandro Barroso

LOS CICLOS FORMATIVOS DE GRADO MEDIO EN ESPAÑA: UN ANÁLISIS EN CUANTO AL GÉNERO..... 507

Beatriz García Antelo y Mª del Rosario Castro González

INNOVACION DOCENTE/TIC

EL PRIMER PASO PARA EDUCAR EN EL USO RESPONSABLE DE LAS REDES SOCIAL ES CONOCER SUS PELIGROS 514

Marta Fuentes Agustí, Juan Pedro Barbera Cebolla y Ramon Palau Martín

HOW MIGHT MULTI-TOUCH TECHNOLOGY BE A POWERFUL AID FOR PRESCHOOLERS' DEVELOPMENT OF NUMERICAL ABILITIES? 520

Anna Baccaglini-Frank

EDUCACIÓN MULTICULTURAL

LAS SECCIONES BILINGÜES EN EL DEPARTAMENTO DE ARIÈGE EN FRANCIA: LA VOZ DE LOS EGRESADOS 526

Sergio Díaz Menéndez y Mª Ángeles Pascual Sevillano

INNOVACIÓN DOCENTE II

MORDIENDO LA MANZANA CAÍDA. IMPLICACIÓN DEL CÓDIGO ABIERTO EN LA CONCRECIÓN DE LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES 533

Albero González Fernández y Jesús Acevedo Borrega

LAS COMUNIDADES VIRTUALES EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO: UNA PROPUESTA BASADA EN EL MODELO DIALÓGICO. 538

Marta García Pérez y Juan José Tobajas Villar

A CLIL EXPERIENCE IN HIGHER EDUCATION: AN ONGOING RESEARCH..... 543

Margarita García Casado y Cristina Gómez Castro

METODOLOGÍA POR PROYECTOS EN EL AULA DE INFANTIL CON ALUMNADO DEL GRADO DE MAESTRO 548

Rafael Fernández Maximiano, Ana María Botella Nicolás, Silvia Martínez Gallego y Xavier Mínguez López

TIC PARA FOMENTAR LA JUSTICIA SOCIAL EN LAS AULAS 553

Inmaculada Tello Díaz-Maroto

MEJORA DE LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS A TRAVÉS DE LA UTILIZACIÓN DE WEBQUEST 560

Mª Dolores Sancerni y Rosana Medina

EL MÉTODO PILATES COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA LA MEJORA POSTURAL EN ADOLESCENTES: PROPUESTA DIDÁCTICA. 565

Rosa Blanco Martínez, Jose Gutiérrez López y Nuria Castro Lemus

SOCIOLOGIA DE LA EDUCACIÓN

LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA MOVILIDAD DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. TENDENCIAS ACTUALES Y DESAFÍOS FUTUROS. 573

Esteban, Fernando Osvaldo

PEDAGOGÍA SOCIAL

LA TUTORÍA INDIVIDUAL COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA PARA LA ADQUISICIÓN DE HABILIDADES DE COMPETENCIA SOCIAL EN MENORES CON MEDIDAS DE INTERNAMIENTO JUDICIAL. 579

Víctor Raúl Pintado Rey

LOS BUENOS EDUCADORES SOCIALES QUE TRABAJAN CON JÓVENES EN SITUACIÓN DE RIESGO SOCIAL: INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA EFICAZ EN EL MARCO DE UN ESTUDIO REALIZADO CON PROFESIONALES DE ENTIDADES PERTENECIENTES A CATALUÑA, MADRID Y GALICIA. 586

Ángel De-Juanas Oliva, Miguel Melendro Estefanía, Ana Eva Rodríguez Bravo y Ángel Luis González-Olivares

MUSEOS DE ARTE EN GIJÓN: EVALUACIÓN DE LA ACCIÓN CULTURAL E INCIDENCIA EN EL DESARROLLO DEL PROYECTO DE CIUDAD EDUCADORA. 593

Sué Gutiérrez Berciano y Roser Calaf Masachs

ORIENTACIÓN PERSONAL Y EDUCATIVA

CONSTRAINTS IN THE PROCESS OF DECISION WITHIN REGULAR EDUCATION STUDENTS 599

Lídia Guedes Silvano y Celeste Sousa Lopes

¿PROMUEVE LA MEDIACIÓN ESCOLAR EL APRENDIZAJE CÍVICO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS?..... 605

Sara Ibarrola-García y Concha Iriarte

MISCELANEA

PROPUESTA DE CURSO SOBRE CIENCIA PARA ESTUDIANTES DE GRADO BASADO EN LA NATURALEZA DE LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA 611

Antoni Bennàssar Roig, Maria Antonia Manassero Mas y Ángel Vázquez Alonso

NUEVAS METODOLOGÍAS DE EVALUACIÓN EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE DE LA LECTURA, ESCRITURA Y MATEMÁTICAS

VARIABLES MODULADORAS EN EL PROCESO Y PRODUCTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ALUMNOS CON Y SIN DIFICULTADES DE APRENDIZAJE 617

Olga Arias-Gundín, Raquel Fidalgo, Patricia Robledo, Patricia García, Begoña Martínez-Cocó, Luis M. Zapico y Mark Torrance

ESTUDIO COMPARATIVO DE LA INSTRUCCIÓN EN PROCESOS DE TRANSCRIPCIÓN VS. AUTORREGULACIÓN EN EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES DE ESCRITURA..... 623

Carolayn Valdivia, Raquel Fidalgo, Rui A. Alves, Teresa Limpo, Paula López y Olga Arias

ADOLESCENCIA, CONTEXTOS DE DESARROLLO Y AJUSTE PSICOSOCIAL

SOCIAL SKILLS AND PERCEIVED QUALITY OF LIFE IN IMMIGRANT ADOLESCENTS..... 628

Cristina Nunes, Ida Lemos & Lara Ayala-Nunes

DESAFÍOS A LA INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE SUPERIOR

UBICUIDAD Y MOVILIDAD: DESAFÍOS A LA INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE SUPERIOR 634

María Luisa Sevillano García, Pilar Quicios, Esteban Vázquez Cano, Javier Fombona Cadavieco y María Ángeles Pascual

ADHERENCIA A LA ATENCIÓN PRENATAL ENTRE GESTANTES INMIGRANTES AFRICANAS Y AUTÓCTONAS EN CANTABRIA: DIFERENCIAS EN LAS NECESIDADES DE EDUCACIÓN PARA LA SALUD

***María Paz, *Miguel Santibáñez, *Raquel Sarabia, *Montserrat Bustamante, *Cristina Blanco, *María Madrazo y **Javier Llorca**

**Departamento de Enfermería, Escuela Universitaria de Enfermería "Casa de Salud Valdecilla". Universidad de Cantabria; ** Departamento de Ciencia Médicas. Facultad de Medicina. Universidad de Cantabria*.

RESUMEN

Antecedentes: La Educación para la Salud (EpS) durante el embarazo promueve los comportamientos saludables y un adecuado cumplimento del control prenatal. Objetivo: comparar las diferentes necesidades de EpS entrelas gestantes inmigrantes africanas y autóctonas.

Metodología: Estudio de cohortes retrospectivo. Se identificaron el total de gestantes inmigrantes africanas (N=231), con fecha de parto entre el 01/01/2007 y 31/12/2010. La población autóctonase obtuvomediante muestreo aleatoriosimple (ratio1:3). El control prenatalse estimó a través de los indicadores de calidad de la atención prenatal. Se estimaron proporciones utilizando la prueba ji-cuadrado de Pearson para realizar comparaciones.

Resultados: El indicador de calidad más bajo en ambos grupos fue la profilaxis con acido fólico: el 65,4% de las africanas y el 20,4% de las autóctonas ($p<0,001$) no realizó la profilaxis periconcepcional. El 61,5% de las africanas frente al 95,2% de las autóctonas iniciaron correctamente el control prenatal antes de la semana 12 ($p<0,001$). El Screening de Diabetes Gestacional se realizó en el 80,8% de las africanas frente al 99,4% de autóctonas ($p<0,001$).

Conclusión: Las actuales estrategias de EpS no han llegado a toda la población por igual, lo que refleja la necesidad de nuevas actuaciones para fomentar la EpS especialmente en inmigrantes.

ABSTRACT

Background: Health Education (HE) during pregnancy promotes healthy behaviors and adequate prenatal care. Objective:to compare the different needs of HE between African immigrant pregnant and native-born women.

Methods: Retrospective cohort study. We identified 231 pregnant African immigrant women between January 1st, 2007 and December 31st, 2010. The native-born population sample was obtained by simple random sampling in a 1:3 ratio. Prenatal care was estimated by proposed quality indicators of prenatal care. Proportions were estimated and compared by using Chi-square test.

Results: The lowest quality indicator was folic acid prophylaxis: 65.4% of African immigrant women and 20.4% of the native born ($p < 0.001$) did not receive prophylaxis before week 8. Only 61.5% of the African and 95.2% of the native-born started prenatal care in the first quarter of pregnancy ($p < 0.001$). Gestational Diabetes Screening was complied in only 80.8% of African versus 99.4% of native-born ($p < 0.001$).

Conclusion: Our results suggest that strategies have not reached equally to all population. This highlights the need for actions to promote HE, especially among African immigrant women.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, España se sitúa en los niveles más desarrollados de nuestro entorno en términos de morbimortalidad perinatal y materna gracias al establecimiento y la universalización de los programas de control prenatal (Villar, Carroli, Khan-Neelofur, Piaggio & Gulmezoglu, 2001). El inicio precoz del control prenatal (antes de la semana 12 de gestación), permite su adecuada planificación y cumplimento, y posibilita una Educación para la Salud (EpS) precoz en estas gestantes sobre riesgos asociados a hábitos no saludables.

El objetivo de nuestro estudio es identificar y comparar las necesidades específicas en EpS en cuanto a los hábitos saludables y control prenatal entre gestantes inmigrantes africanas y autóctonas.

MATERIAL Y MÉTODOS

Estudio de cohortes retrospectivo. Se identificaron el total de gestantes inmigrantes africanas (N=231), con fecha de parto entre el 01/01/2007 y 31/12/2010 atendidas en Cantabria. La muestra depoblación autóctonase obtuvomediante un muestreo aleatoriosimple con unratio1:3. La información para cada gestante se recogió a partir de las historias clínicas de cada Centro de Salud. El control prenatalse estimó a través de los indicadores que evalúan la calidad de la atención prenatal en Cantabria. Se estimaron proporciones utilizando la prueba ji-cuadrado de Pearson para realizar comparaciones.

El protocolo de investigación fue aprobado por el Comité Ético en Investigación Clínica de Cantabria.

RESULTADOS

El 83,7% de las gestantes africanas no sabía hablar nada de español. Ver tabla 1. En relación a los indicadores que evalúan la calidad de la atención prenatal en Cantabria, el porcentaje alcanzado en las gestantes africanas distó mucho del esperado, especialmente en la profilaxis con ácido fólico (34,6%) y el control prenatal antes de la semana 12 (61,5%). Ver tabla 2. El 16,5% de las gestantes autóctonas refirió un consumo continuado de tabaco (10 cigarros/día de media). Ver tabla 1. En autóctonas se alcanzaron los porcentajes mínimos establecidos en todos los indicadores, si bien el 20,4% de las gestantes no recibieron profilaxis con ácido fólico antes de la octava semana de gestación. Ver tabla 2.

Tabla 1. Características de las gestantes en cuanto a hábitos saludables y conocimiento del español en función del país de origen. Cantabria: gestantes autóctonas y gestantes inmigrantes africanas, 2007-2010.

	Españolas (N=627)		Africanas (N=231)	
	n	(%)	n	(%)
Consumo de tabaco	100	(16,5)[a]	1	(0,4)*
Desconocido (missing)	21	(3,3)	0	(0)
Consumo alcohol	6	(1,0)[a]	0	(0)
Desconocido (missing)	21	(3,3)	0	(0)
Hablar español[b]				
Desconocido (missing)	--	--	16	(6,9)
Conocimientos suficientes	--	--	35	(16,3)[a]
Conocimientos insuficientes	--	--	180	(83,7)[a]

[a]% Valido cuando hay missing.

[b]Conocimiento insuficiente del idioma para hablar español.

* $p < 0,001$

Tabla 2. Comparativa de los indicadores de calidad de la Atención Prenatal. Cantabria: gestantes autóctonas y gestantes inmigrantes africanas, 2007-2010.

	Indicadores propuestos[a]	Españolas (N=627)*		Africanas (N=231)*	
		n	(%)	N	(%)
Profilaxis con ác. fólico antes de la sem. 8	≥ 75%	499	(79,6)	80	(34,6)
Control prenatal antes de la sem. 12	≥ 75%	597	(95,2)	142	(61,5)
1 ecografía obstétrica (11-14 sem.)	≥ 95%	613	(97,8)	151	(65,9)[b]
2 ecografía obstétrica (20 sem.)	≥ 95%	621	(99,0)	176	(77,2)[b]
Serología Hepatitis B y HIV	≥ 95%	626	(99,8)	221	(95,7)
Screening Diabetes Gestacional	≥ 95%	623	(99,4)	185	(80,8)[b]
6 visitas prenatales a término[c]	≥ 75%	596	(98,3)	145	(66,8)

[a] Indicadores de calidad de la atención prenatal.

[b] % Valido cuando hay missing.

[c] n y porcentaje para visitas prenatales en gestaciones a término (excluye partos pretérmino).

* Las comparaciones de los % entre autóctonas y africanas fueron estadísticamente significativas, p< 0,001.

DISCUSIÓN

El 84% de las gestantes africanas no tuvo los conocimientos mínimos de español. Para facilitar la EpS en los aspectos relacionados con la maternidad sería necesaria la adaptación cultural y traducción de las actuales guías educativas de cuidados prenatales.

El 16,5% las autóctonas refirió un consumo continuado de tabaco durante la gestación. Palma et al. (2007) objetivaron que las mujeres que inician el control prenatal en el primer trimestre muestran una mayor tasa de abandono del tabaco. Atendiendo a nuestros resultados sería necesaria una intervención educativa precoz para la deshabituación tabáquica en las gestantes autóctonas.

El indicador de calidad de la asistencia prenatal más bajo en ambos grupos fue la profilaxis con ácido fólico, especialmente en las gestantes africanas (el 65,4% no recibió profilaxis). Debido a la evidencia firme del efecto del ácido fólico periconcepcional en la prevención de defectos del tubo neural (De-Regil, Fernández-Gaxiola, Dowswell &

Peña-Rosas JP, 2010) se deben desarrollar nuevas estrategias de EpS que lleguen a toda la población objetivo por igual.

El 38,5% de las gestantes africanas no iniciaron el control prenatal durante el primer trimestre y el 33,2% realizaron menos de 6 visitas en toda la gestación. La distinta concepción del embarazo o experiencias previas de ausencia de control prenatal en su país de origen, se han identificado como factores asociados a la menor adherencia al control prenatal en la literatura (Bryant, Worjoloh, Caughey & Washington, 2010; Choté et al., 2011). Una intervención en EpS con una perspectiva multicultural nos permitiría asesorar precozmente sobre la frecuencia e importancia de acudir a las visitas. Para facilitar el acceso y uso de los recursos asistenciales sería necesario realizar campañas activas de difusión de los recursos en los centros de reunión de estas mujeres y en los servicios de atención a inmigrantes, así como la introducción de mediadoras interculturales que las acompañen en sus primeros contactos con los servicios sanitarios (Alvear & Rodríguez, 2004; Blázquez, 2003; De Muynck, 2004; Martínez, Martínez & Calzado, 2006).

Tan solo el 80,8% de las africanas realizaron el Screening de Diabetes Gestacional. Nuestros resultados apoyan la necesidad de EpS para potenciar la realización de los cribados y pruebas diagnósticas. Para poder trasmitir la importancia de la realización de estas pruebas, y facilitar su correcta realización, los profesionales sanitarios deberían de disponer de herramientas educativas, adaptadas culturalmente y traducidas, de los procedimientos y consentimientos informados necesarios durante el embarazo.

CONCLUSIONES

Nuestros resultados sugieren que las necesidades de EpS en las gestantes autóctonas son diferentes a las necesidades detectadas en las gestantes africanas. Las actuales estrategias de EpS no han llegado a toda la población por igual. Esto refleja la necesidad de elaborar nuevos programas de EpS adaptados culturalmente a las gestantes inmigrantes africanas.

BIBLIOGRAFÍA

Alvear, L. M. y Rodríguez, S. C. (2004). Instrumentos de educación sanitaria: guía de autocuidados para mujeres inmigrantes. *Quadern CAPS, 32,* 72-75.

Blázquez Rodríguez, M. I., & Mazarrasa Alvear, L. (2003). La promoción de la salud en la población inmigrada: una experiencia en la Escuela Nacional de Sanidad.*Index de Enfermería*, *42*, 34-38.

Bryant, A. S., Worjoloh, A., Caughey, A. B. y Washington, A. E. (2010). Racial/ethnic disparities in obstetric outcomes and care: prevalence and determinants.*American Journal of Obstetrics and Gynecology,202(4),* 335-343.

Choté, A. A., Koopmans, G. T., Redekop, W. K., de Groot, C. J. M., Hoefman, R. J., Jaddoe, V. W., et al. (2011). Explaining ethnic differences in late antenatal care entry by predisposing, enabling and need factors in The Netherlands.The Generation R Study. *Maternal and child health journal, 15*(6), 689-699.

De Muynck, A. (2004). Mediación intercultural:¿una herramienta para promover la salud de las poblaciones inmigrantes? *Quadern CAPS, 32*, 40-46.

De-Regil, L. M., Fernández-Gaxiola, A. C., Dowswell, T. y Peña-Rosas, J. P. (2010). Effects and safety of periconceptional folate supplementation for preventing birth defects.*Cochrane Database System Review6(10).*

Martínez, M. F., Martínez, J. y Calzado, V. (2006). La Competencia Cultural como referente de la Diversidad Humana en la Prestación de Servicios y la Intervención Social. *Intervención psicosocial*, *15*(3), 331-350.

Palma, S., Pérez-Iglesias, R., Pardo-Crespo, R., Llorca, J., Mariscal, M. y Delgado-Rodríguez, M. (2007). Smoking among pregnant women in Cantabria (Spain): trend and determinants of smoking cessation. *BMC Public Health,7*(1), 65.

Villar, J., Carroli, G., Khan-Neelofur, D., Piaggio, G. y Gulmezoglu, M. (2001). Patterns of routine antenatal care for low-risk pregnancy. *Cochrane Database System Review*, *4*(4).

PROYECTO: TALENTO CON TALANTE

María C. González-Beristain

Universidad de Málaga

RESUMEN

El presente trabajo consiste en un programa de entrenamiento en habilidades de inteligencia emocional, diseñado para adolescentes diagnosticados con altas capacidades intelectuales.

El programa se desarrolla en 14 sesiones grupales de 90 minutos que se realizan con carácter bi-semanal. Las diferentes actividades programadas, se han diseñado en atención a las carencias en habilidades sociales detectadas en investigaciones anteriores realizadas a estos sujetos.

El desarrollo del programa aporta datos primarios para una futura investigación donde se pretende analizar los beneficios de las técnicas de inteligencia emocional en el colectivo a estudio. Por tanto este proyecto forma parte de un trabajo de investigación que se llevará a cabo durante los próximos tres años.

Palabras clave: inteligencia emocional, altas habilidades, altas capacidades, habilidades emocionales y dificultades socio-emocionales.

ABSTRACT

This work consists of a training program on emotional intelligence skills, designed for adolescents with diagnosed high intellectual abilities.

The program is being developed in 14 group sessions of 90 minutes each that are carried out on fortnight basis. The different activities have been designed in response to deficiencies in social skills identified in previous investigations to these subjects.

The development of the program provides primary data for a future research which intends to analyse the benefits of techniques of emotional intelligence in the sample group. Therefore this project is part of a research that will take place over the next three years.

Key words: high ability, giftedness, social and emotional difficulties, emotional intelligence, emotional skills and socio-emotional difficulties.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación surge después de leer la tesis de Peñas Fernández (2008) y en atención a uno de los objetivos planteados por la autora; que es precisamente detectar si conforme a las conclusiones de algunas investigaciones las personas superdotadas tienen un mayor control sobre sus emociones o, por el contrario, son más vulnerables que otros colectivos en cuanto a su autoestima.

El trabajo persigue un doble objetivo: ya que pretende mejorar las capacidades en habilidades sociales del grupo participante a la vez que se obtiene información relevante para mi investigación.

Para ello se ha elaborado un programa, denominado "Proyecto: Talento con Talante", de entrenamiento en habilidades de inteligencia emocional para adolescentes diagnosticados con altas capacidades intelectuales. De tal forma durante el actual curso escolar, "Proyecto: Talento con Talante" forma parte de los programas de enriquecimiento que ofrece la Asociación de Altas Capacidades Intelectuales de la provincia de Málaga.

METODOLOGÍA

Instrumentos

Dado que este trabajo forma parte de una investigación más completa, se ha creado un instrumento de medida que permitirá conseguir la información necesaria para el estudio del comportamiento del grupo y los resultados obtenidos con las actividades planteadas.

Participantes

La muestra elegida es de un grupo de 10 alumnos y alumnas[1] en edades comprendidas entre los 11 y los 13 años y diagnosticados con altas capacidades intelectuales. A pesar de ser pequeña, esta muestra es representativa ya que en Andalucía existen planes específicos para la detección y atención de este alumnado desde el bienio 2000-2002 (Barrera, Durán, González y Reina, 2008). Por otro lado y conforme deja de manifiesto Guirado i Serrat (2008) se está detectando alrededor del

[1] N.A.: A partir de este momento y siguiendo las recomendaciones de la Real Academia de la Lengua Española (2009), utilizaré el género masculino que es el género no marcado para dirigirme a ambos sexos siempre que no sea necesario destacar el género femenino en el texto.

0.03% de alumnado cuando la ciencia suele indicar que la horquilla de población con altas capacidades intelectuales se sitúa entre un 2 y un 5 %.

Procedimiento

El programa consiste en una sesión de grupo de 90 minutos con carácter bi-semanal, y con una duración total de diez meses. Las sesiones se han diseñado en atención a las carencias en habilidades sociales detectadas en investigaciones realizadas por diversos autores (Fernández Reyes y Sánchez Chapela, 2010; Urbina 2011; Fernández 2008; etc.) que han puesto en evidencia las necesidades específicas del alumnado de altas capacidades intelectuales.

Las actividades han sido pensadas para que el grupo participe, identifique sus sentimientos y aprenda técnicas que le aporten un mejor manejo de la inteligencia emocional. En concreto, el proyecto pretende mejorar aspectos relacionados con la inteligencia inter-personal e intra-personal del grupo de trabajo. Los objetivos específicos a mejorar planteados son: empatía; capacidad de escucha; capacidad de comunicación; auto-concepto; auto-control; motivación; y resilencia.

Para realizar el programa es necesario disponer de un aula diáfana con una superficie de 12 a 20 m^2. Es, así mismo, necesario disponer de algún equipo audiovisual que se utilizará para proyectar vídeos y audios. En alguna actividad también será necesario disponer de material de manualidades.

Durante las distintas sesiones se combinarán actividades dinámicas con actividades de reflexión y de meditación, también se enviarán pequeños encargos para realizar en casa. Las técnicas de trabajo elegidas están basadas en herramientas que fomentan la autoestima, la confianza, la empatía, la escucha activa, la atención plena…

Dado el carácter investigativo de este proyecto, se he diseñado un panel denominado “El Mural de las Emociones” donde los participantes deben anotar su estado de ánimo a la llegada y salida de cada taller. Los objetivos de este panel son tres: aprender estrategias para gestionar las emociones; recopilar información primaria que sirva para evaluar la eficacia del taller; crear una base documental para futuras investigaciones.

Así mismo, al finalizar la quinta y la décima sesión, se realizará una actividad para valorar la evolución individual de cada participante y el progreso colectivo del grupo.

RESULTADOS/CONCLUSIONES

Todos los datos que se consigan mediante la observación y análisis del desarrollo del taller, así como los obtenidos al cuantificar los resultados del "Mural de las emociones" serán anotados en el cuaderno de investigación y servirán para elaborar las conclusiones de esta primera fase del estudio.

REFERENCIAS

Acereda Extremiana, A. y Sastre i Riba, S. (1998). *La superdotación*. Madrid: Síntesis.

Artola, T. (2011). Evaluación e intervención en altas capacidades. *Infocop*, 51. Recuperado el 13 de junio de 2013, de http://www.cop.es/infocop/infocop.asp?numero=1145.n%FAmero+51.+2011&I1.x=23&I1.y=5

Barrera Dabrio, A., Durán Delgado, R., González Japón, J. y Reina Reina, C. (2008). Barrera Dabrio, A. (coord.) *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades*. Sevilla: Consejería de Educación, Junta de Andalucía.

Benito, Y. (1994). Superdotación: Definición, pautas de identificación y educación. Ideación. *La Revista en Español sobre Superdotación*, 1, 10-19.

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis

Cabezas, D. y Carpintero, E. (2006). Teorías implícitas sobre la inteligencia en docentes. *EduPsykhé.Revista de Psicología y Psicopedagía*, 5(1), 129-142.

Calero, M. D., García-Martín, M. B. y Gómez-Gómez, T. (2007). *El alumno con Sobredotación Intelectual. Conceptualización, Evaluación y Respuesta Educativa*. Sevilla: Consejería de Educación. Junta de Andalucía.

Carbero Jounou, M. (2009). *El coaching emocional*. Barcelona: UOC.

Castelló Tarrida, A. y Batlle Estapé, C. D. (1998). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso: propuesta de un protocolo. *Faisca: Revista de Altas Capacidades*, 6, 26-66.

Domínguez Medina, R., Hernández Hernández, P. y Aciego De Mendoza Lugo, R. (2005). Consistencia interna y estructura factorial de un cuestionario sobre autorrealización y crecimiento personal. *Psicothema*, 17, 134-142.

Feenstra, C. (2004). *El niño superdotado*. Barcelona: Ediciones Médici.

Fernández, M. P. (2008). *Características socioemocionales de las personas adolescentes superdotadas. Ajuste psicológico y negación de la superdotación en el concepto de sí mismas*. Madrid: Ministerio de Educación.

Fernández Berrocal, P. y Ramos Díaz, N. (2002). *Corazones inteligentes*. Barcelona: Kairós.

Fernández Reyes, M.T. y Sánchez Chapela, M.T. (2010a). *Cómo ayudar a un hijo con altas capacidades intelectuales.* Sevilla: Editorial Mad y ediciones Diada.

Fernández Reyes, Mª.T. y Sánchez Chapela, Mª T. (2010b). *Cómo detectar y evaluara los alumnos con altas capacidades intelectuales.Guía para profesores y orientadores*. Sevilla: Psicoeduca.

Fernández Reyes, M.T. y Sánchez Chapela, M.T. (2011) *Cómo favorecer el desarrollo social, creativo y emocional del niños con altas capacidades intelectuales*. Sevilla: Editorial Mad y ediciones Diada.

Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.

Genovard, C. y Castelló, A. (1990). *El límite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual*. Madrid: Pirámide.

Guirado i Serrat, A. (2008). La realidad de altas capacidades intelectuales. Recuperado el 10 de enero de 2013 de http://www.educaweb.com/noticia/2008/07/07/realidad-altas-capacidades-intelectuales-3095/

León del Barco, B. (2008). Atención plena y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 1, 17-26.

Peñas Fernández, M. (2008). *Características socioemocionales de las personas adolescentes superdotada. Ajuste psicológico y negación de la superdotación en el concepto de sí mismas*. Madrid: Ministerio de Educación.

Pérez, L. y Domínguez, P. (2000). *Superdotación y Adolescencia. Características y necesidades en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Dirección General de Promoción Educativa.

Real Academia Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.

Sastre i Riba, S. (2004). La superdotación a examen: un abordaje psicológico. *Faisca: Revista de Altas Capacidades*, 11, 5-16.

Tourón, J, Peralta, F. y Repáraz, Ch. (1998). *La Superdotación intelectual: modelos, identificación y estrategias educativas.* Pamplona: EUNSA.

Urbina, V. M. P. (2001). El desarrollo del talento sobresaliente en los estudiantes adolescentes. *Revista Educación*, 25, 123-135.

POLÍTICAS DE PROTECCIÓN A LA INFANCIA: UN ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE ESPAÑA Y PORTUGAL

Lara Ayala Nunes[*], Mª Victoria Hidalgo García[*], Lucía Jiménez García[*] y Saul Neves de Jesus[**]

*[*]Departamento de Psicología Evolutiva, Universidad de Sevilla; **Centro de Investigação sobre o Espaço e as Organizações, Universidad del Algarve*

RESUMEN

En España y Portugal las leyes que regulan la intervención con menores en riesgo son similares, reconociendo que su retirada de la familia es una medida de último recurso. Sin embargo, existen diferencias relevantes en las políticas de protección a la infancia.

Este estudio tuvo como objetivos comparar las políticas de protección a la infancia en ambos países e interpretar qué suponen esas diferencias de cara a la preservación familiar. Se analizó el contenido de publicaciones legislativas en fuentes documentales oficiales.

Se observaron similitudes en la prioridad a la preservación familiar, la conceptualización de las situaciones que requieren intervención de los poderes públicos y la responsabilidad institucional de ofrecer apoyo familiar. Las diferencias se observaron en los conceptos riesgo, desamparo y protección, así como en algunas medidas de intervención. Se discuten las implicaciones para la intervención con menores en riesgo.

ABSTRACT

In Spain and Portugal the laws regulating the intervention with at-risk children are quite similar, both acknowledging that child removal is a last resort action. However, there are relevant differences on child protection policies.

This study was aimed at comparing child protection policies in both countries and interpreting what do these differences imply for family preservation interventions. Legislative publications on official documental sources were analyzed.

Similarities between both countries were found on: the priority given to family preservation, the conceptualization of the situations that require public intervention, and the responsibility of public entities to support the family. Differences were observed in

several concepts, such as risk, abandonment and protection, and in some intervention actions. Implications for intervention with at-risk children are discussed.

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas la intervención con los menores en riesgo psicosocial ha abandonado su carácter asistencialista para adoptar una filosofía de preservación familiar (Hidalgo, Menéndez, Sánchez, Lorence y Jiménez, 2009). En España, la Ley Orgánica de Protección Jurídica del Menor introdujo el concepto de riesgo y estableció que la mejor forma de asegurar la protección de la infancia es promover la satisfacción de las necesidades de los menores en sus contextos de desarrollo. Según esta legislación, en las situaciones de riesgo, en que existe un perjuicio para el menor que no alcanza la gravedad suficiente para justificar su separación del núcleo familiar, la intervención intenta debe dirigirse a la eliminación de los factores de riesgo (Ley 1/1996). Posteriormente, se han ampliado estos objetivos, incorporando una visión basada en el fortalecimiento familiar y la promoción del bienestar del menor (Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne, 2008). Desde 1987, las Comunidades Autónomas, a través de sus Servicios Sociales, son los organismos responsables de la intervención con menores.

Portugal fue uno de los primeros países que contó con una ley de protección a la infancia, en 1911, tras la implantación de la república. Sin embargo, no fue hasta 1976 cuando se consagraron en la Constitución los derechos fundamentales de la infancia y la juventud. La ley que hoy regula la intervención con menores en peligro (*Lei* nº 147/99) garantiza la promoción de sus derechos y protección, asegurando su bienestar y desarrollo integral, a través de las Comisiones de Protección a Niños y Jóvenes. Establece que la intervención sea temprana, proporcional, oportuna y ejercida exclusivamente por las instituciones indispensables para que sea eficaz, y en sus principios constan la responsabilidad parental y preservación familiar.

La descripción aquí realizada pone de manifiesto similitudes en las leyes en España y Portugal; si bien una mirada más atenta deja entrever diferencias sustanciales en aspectos relevantes. Por lo que conocemos, hasta la fecha no se ha realizado ningún estudio comparativo entre los dos países. Para superar esta laguna, en este estudio se comparan las políticas de protección a la infancia entre España y Portugal.

MÉTODO

Se realizó una búsqueda de publicaciones legislativas en fuentes documentales oficiales. Para el análisis de las leyes españolas y andaluzas se recurrió al Boletín Oficial del Estado y al Boletín Oficial de la Junta de Andalucía y para las leyes portuguesas al *Diário da República*.

RESULTADOS

Un análisis cualitativo del contenido de las leyes españolas y portuguesas puso de manifiesto la existencia de aspectos comunes: la prioridad dada a la preservación familiar y al interés superior del menor; las situaciones que requieren intervención de los poderes públicos (cuando la seguridad, salud, formación, educación o desarrollo del menor esté en peligro); su obligación de proteger y asistir a la familia para que pueda asumir plenamente sus responsabilidades parentales; y la prioridad de las medidas alternativas de cuidado y de reinserción familiar en circunstancias de desamparo del menor. Asimismo, en ambos países está prevista una intervención individual para eliminar las situaciones de riesgo y fomentar medidas preventivas evitando la desprotección de los menores.

Cuanto a las diferencias, las leyes portuguesas no distinguen entre riesgo y desamparo: se habla de niños y jóvenes en peligro pero no existe una diferenciación explícita entre el nivel de gravedad de las situaciones de peligro. Tampoco se declara que la acogida institucional deba ser el último recurso, con carácter provisional y por el período más breve posible. Al contrario que en las leyes españolas, en Portugal la administración pública no garantiza la objetividad e imparcialidad en su actuación protectora, y los poderes públicos no poseen la obligación de prevenir el maltrato institucional a menores. Tampoco existe un apartado de infracciones y sanciones para los poderes públicos y privados. Por último, en las leyes portuguesas no hallamos referencias a la actuación de los poderes públicos para promover los factores de protección del menor y su familia.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Al examinar la legislación de protección de menores se concluye que ambos países comparten la filosofía de la preservación familiar y apoyan la responsabilidad parental. Además, ambos reconocen la obligación de apoyar a las familias de modo que

éstas puedan garantizar el bienestar de los menores. De cara a la intervención, esto supone que se deberá valorar a la familia como contexto privilegiado para el desarrollo de sus miembros y plantear medidas de separación solo cuando la permanencia del menor en ella suponga un peligro para su integridad, reduciendo la dependencia institucional (Rodrigo et al., 2008).

El hecho de que los servicios se propongan eliminar el riesgo al que están expuestos los menores con un plan temporal e individualizado nos indica que en su actuación se reconoce la diversidad de situaciones y problemas que pueden comprometer la capacidad de la familia para asegurar el desarrollo infantil. Asimismo, al limitar temporalmente la intervención se evita la cronicidad de los casos y una excesiva dependencia de los servicios. Por último, el enfoque preventivo significa que la intervención no se da únicamente en situaciones de crisis familiar o maltrato, sino que también se extiende a situaciones de menor gravedad que comprometen el bienestar de los menores.

A pesar de incluir los planteamientos anteriores, la ausencia de distinción en las leyes portuguesas entre riesgo y desamparo, conlleva a entender el riesgo como una realidad unitaria más que como un continuo. Además, al no declarar explícitamente que la acogida institucional deba ser una medida de último recurso, es posible que exista más tendencia a institucionalizar a los menores en peligro en Portugal que en España. De hecho, la institucionalización es la tercera medida más adoptada a nivel nacional (Comissão Nacional de Proteção das Crianças e Jovens em Risco, 2013). La ausencia del concepto de protección sugiere que en Portugal aún se tiene una visión correctora de la intervención, entendiéndola como una retirada del peligro. Por último, en España los poderes públicos asumen más obligaciones (al menos legislativas) ante los menores y sus familias, lo que indica un funcionamiento más democrático y equitativo entre las instituciones y los ciudadanos que en Portugal.

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación fue parcialmente financiada por la *Fundação para a Ciência e a Tecnologia*.

REFERENCIAS

Boletín Oficial del Estado (1996). *Ley 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil*. BOE núm. 15 del 17 de enero de 1996. Madrid: Ministerio de la Presidencia.

Comissão Nacional de Proteção das Crianças e Jovens em Risco (2013). *Atividade processual das comissões de proteção de crianças e jovens. Primeiro semestre de 2013* [Process activity of child protection comissions.First semester of 2013]. Recuperado el 1 de Octubre del 2013, de http://www.cnpcjr.pt

Hidalgo, M. V., Menéndez, S., Sánchez, J., Lorence, B. y Jiménez, L. (2009). La intervención con familias en situación de riesgo psicosocial. Aportaciones desde un enfoque psicoeducativo. [Intervention with families at psychosocial risk. Contributions from a psychoeducational approach] *Apuntes de Psicología, 27*(2-3), 413-426.

Lei nº 147/99 de 1 de Setembro. Lei de protecção de crianças e jovens em perigo. Diário da República nº 204/99, I série A. Assembleia da República. Lisboa.

Rodrigo, M. J., Maiquez, M. L., Martín, J. C. y Byrne, S. (2008). *Preservación familiar. Un enfoque positivo para la intervención con familias*. [Family preservation. A positive approach to family intervention] Madrid: Pirámide.

COMPRENSIÓN DE TEXTOS CIENTÍFICOS, ENFOQUES DE APRENDIZAJE, CONOCIMIENTO PREVIO Y PREGUNTAS DE ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

Ana B.G.Berbén, Francisco Cano García y Andrea González Díaz

Universidad de Granada

RESUMEN

Antecedentes. La investigación sobre la interrelación entre enfoques de aprendizaje y niveles de comprensión lectora es exigua. Este estudio piloto investigarla y analizar el papel desempeñado tanto por las preguntas de los estudiantes respecto a un texto típico de ciencias como por el conocimiento previo. *Método*. Participaron 170 estudiantes de 4º de ESO, los cuales rellenaron una serie de cuestionarios para medir las variables. *Resultados*. Los resultados de los análisis regresión jerárquica mostraron que a) las preguntas generadas por los estudiantes explicaron un porcentaje significativo de la comprensión lectora del texto, tras parcializar la contribución del conocimiento previo y los enfoques de aprendizaje, y b) el enfoque superficial podría influir (negativamente) sobre la comprensión lectora de los estudiantes, pero sólo al nivel del texto base. *Conclusiones:* a) los enfoques de aprendizaje de los estudiantes , su conocimiento previo y las preguntas generadas a propósito del texto podrían influir su comprensión de éste, y b) la contribución relativa de esas variables parece cambiar en función del nivel de comprensión (texto base o modelo de la situación) que se evalúe.

ABSTRACT

Background. There is still little research on interrelationship between learning approaches and reading comprehension. The present pilot study investigates this link and the role played by students' questioning in relation to a typical science text and their prior knowledge. *Method*. Participants were 170 ninth-grade students who completed a series of questionnaires that measured these four variables.*Results*. The results of the hierarchical regression analyses revealed that a) students' questioning explained a significant amount of the variance in ability to comprehend a typical science text, after accounting for the contribution of prior topic-relevant knowledge and learning approaches, and (b) surface learning approach might be influencing (negatively)

students' reading comprehension, but only at text base level of comprehension. *Conclusions*: i) students' learning approaches, their prior knowledge and questioning might be influencing their reading comprehension of typical science texts, and ii) the relative contribution of these variables seem to change as a function of the level of comprehension (text base or situation model) being evaluated

INTRODUCCIÓN

Se han realizado numerosos estudios sobre la contribución (positiva) del conocimiento previo y la generación de preguntas a la explicación de la comprensión lectora (Cromley, Snyder-Hogan y Luciw-Dubas, 2010; Taboada y Guthrie, 2006). Sin embargo, existen pocos estudios que relacionen esa línea de investigación con los enfoques de aprendizaje de los estudiantes (EAE) (e.g., Kirby, Silvestri, Allingham, Parrila y La Fave, 2005). Aunque estos autores detectaron una correlación no significativa entre la comprensión y los EAE (negativa para enfoque superficial y positiva para enfoque profundo), no examinaron la relación entre éstos y la comprensión lectora y participaron pocos estudiantes. De acuerdo con el modelo de Kintsch (1998), el lector elabora una representación mental del texto, organizada a dos niveles de comprensión: básica (texto base (TB) y profunda (modelo de la situación) (MS).

El objetivo de este estudio fue examinar las relaciones entre conocimiento previo, generación de preguntas y enfoques de aprendizaje en tanto posibles variables predictoras de la comprensión de un texto de ciencias. Además, se analizó la posibilidad de que la contribución relativa de esas variables dependiese del nivel de comprensión evaluado.

MÉTODO

Materiales

1. Cuestionario sobre el Proceso de Aprendizaje (R-LPQ-2F, Kember, Biggs y Leung, 2004), el cual mide los EAE (superficial y profundo).
2. Comprensión de un texto. Se trata de un texto típico de ciencias utilizado por O'Reilly y McNamara (2007), tras cuya lectura los estudiantes debían responder 20 preguntas (8 TB y 12 MS), sin volver a él.

3. Conocimiento Previo (Alexandre, Schallert y Hare, 1991). Mide el conocimiento previo sobre el contenido y conceptos del texto mediante 15 preguntas de opción múltiple.
4. Generación de preguntas. Evalúa la generación de preguntas para facilitar la comprensión de texto antes de su lectura. Éstas fueron codificadas de acuerdo con el esquema de clasificación propuesto por Scardamalia y Bereiter (1992) y convertidas en una puntuación de calidad, siguiendo el procedimiento descrito por Taboada y Guthrie (2006).

Participantes y procedimiento

Los participantes fueron 170 estudiantes de la asignatura de Ciencias de 4º de la ESO, matriculados en cuatro centros educativos, y que cumplimentaron en clase las cuatro medidas mencionadas.

RESULTADOS

Se realizaron varios análisis de regresión jerárquica tomando como predictores a los EAE, el conocimiento previo y la generación de preguntas, y como criterio a los niveles de comprensión (TB y MS) (Tabla 1). Comentaremos las contribuciones de cada uno de los predictores a la explicación de TB y MS, respectivamente.

De los dos EAE, sólo el superficial predijo de manera significativa (negativa) la comprensión del texto de ciencias, pero sólo a nivel del TB (véase la parte superior de la tabla). El conocimiento previo, por el contrario, emergió como predictor significativo tanto en TB como en MS. Al ser incluida en el 2º paso incrementó de manera significativa el coeficiente de correlación múltiple en TB así como en MS; además, fue la variable que más contribuyó a la predicción. Por último, la calidad en la generación de preguntas predijo de modo significativo la comprensión, pero sólo a nivel de MS (véase parte inferior de la tabla). Al introducir la calidad en la ecuación de predicción (paso 3º) consiguió un coeficiente de regresión positivo ($\beta = .154$) y significativo ($t= 2.37$; $p < .001$), tras haber parcializado la contribución del conocimiento previo y los EAE.

Tabla 1. Resumen regresión jerárquica de la comprensión del texto por niveles (BT y MS).

	Paso 1			Paso 2			Paso 3		
Variables	β	t	p	B	T	p	β	T	p
Texto base									
Enfoque Profundo	.040	.533	.595	-.019	-2.81	.779	-.026	-.384	.702
Enfoque Superficial	-.223	-2.97	.000	-.186	-2.75	.006	-.138	-2.65	.009
Conocimiento previo				.443	6.57	.000	.433	6.34	.000
Preguntas							.065	.995	.341
R^2	.054			.245			.249		
Sr^2	-			.191			.004		
F (Sr^2)	(2,172) = 4.93; p<.008			(1,171) = 43.17; p<.001			(1,170)= .911 p=.341		
Modelode la situación									
Enfoque Profundo	.135	1.77	.077	.065	.99	.320	.048	1.06	.457
Enfoque Superficial	-.115	-1.52	.130	-.072	-1.10	.270	-.058	-1.72	.370
Conocimientoprevio				.522	8.05	.001	.499	8.92	.001
Preguntas							.154	2.37	.019
R^2	.025			.269			.308		
Sr^2	-			.265			.022		
F (Sr^2)	(2,172) =3.25; p<.001			(1,171) =64.91; p<.001			(1,170) =9.01; p<.019		

Nota. R^2 = Coeficiente de correlación múltiple. β= Coeficiente regresión estandarizado. Sr^2 = Incremento en R^2. t= t de Student. p = nivel de significación.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

En línea con los resultados de otros estudios, se aprecia que a) la calidad de las preguntas generadas por los estudiantes a propósito del texto predicen su comprensión de éste (Taboada y Guthrie, 2006), tras parcializar la contribución del conocimiento previo y los enfoques de aprendizaje, y b) el enfoque de aprendizaje superficial incide (negativamente) sobre la comprensión lectora de los estudiantes (Kirby et al., 2008), pero sólo a nivel de TB. Ello parece indicar que la contribución relativa de los diferentes predictores cambia en función del nivel de comprensión evaluado. No obstante, en futuras investigaciones sería conveniente analizar tanto la posible comunalidad existente

entre los predictores como la contribución de éstos a la comprensión en general, independiente de los niveles de ésta y, además, utilizar diseños de tipo longitudinal.

AGRADECIMIENTOS

Este estudio piloto fue realizado en el marco del Proyecto EDU2011-27416, financiado por el Ministerio Español de Ciencia e Innovación.

REFERENCIAS

Alexander, P.A., Schallert, D.L. y Hare, V.C. (1991). Coming to terms: How researchers in learning and literacy talk about knowledge. *Review of Educational Research, 61*, 315-343.

Biggs, J. (1993). What do inventories of students' learning-process really measure? A theoretical review and clarification.*British Journal of Educational Psychology, 63*, 3–19.

Cromley, J.G., Snyder-Hogan, L.E. y Luciw-Dubas, U.A. (2010). Reading comprehension of scientific text: a domain-specific test of the direct and inferential mediation model of reading comprehension.*Journal of Educational Psychology, 102*, 687–700.

Kember, D., Biggs, J. y Leung, D.Y.P. (2004). Examining the multidimensionality of approaches to learning through the development of a revised version of the Learning Process Questionnaire. *British Journal of Educational Psychology, 74*, 261–280.

Kintsch, W. (1998).*Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, England: University Press.

Kirby, J.R., Silvestri, R., Allingham, B.H., Parrila, R. y La Fave, Ch.B. (2005). Learning strategies and study approaches of postsecondary students with dyslexia. *Journal of Learning Disabilities, 41*, 85-96.

O'Reilly, T. y McNamara, D.S. (2007). The impact of science knowledge, reading skill, and reading strategy knowledge on more traditional "high-stakes"measures of high school students' science achievement. *American Educational Research Journal, 44*, 161–196.

Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Text-based and knowledge-based questioning by children. *Cognition and Instruction, 9*, 177–199.

Taboada, A. y Guthrie, J.T.R. (2006). Contributions of student questionning and prior knowledge to construction of knowledge from reading information text. *Journal of Literacy Research, 38,* 1-35.

Taboada, A. (2012). Relationships of general vocabulary, science vocabulary, and student questioning with science comprehension. *Instructional Science, 40,* 901-923.

LA AUTOBIOGRAFÍA PROSPECTIVA Y LA EMPATÍA REVERSIBLE: UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE APLICADA AL CAMPO DE LA ATENCIÓN A PERSONAS DE LA TERCERA EDAD

Yirsa Jiménez*, Jordi Escartín*, Javier Martín-Peña, Ana Varela-Rey*, Omar Saldaña*, Álvaro Rodríguez-Carballeira* y Tomeu Vidal***

**Universidad de Barcelona; **Universidad de Zaragoza*

RESUMEN

El presente trabajo recoge una experiencia de innovación docente aplicada al campo de la Psicogerontología, con el objetivo de facilitar el aprendizaje significativo de contenidos relacionados con vejez y medio ambiente; favorecer la formación de profesionales con elevado sentido ético, empático e innovador; modificar la visión patológica de la vejez; y abrir nuevas perspectivas en el ejercicio profesional.

Inspirados en el modelo de memoria ambiental de Cooper (1992) y las aportaciones de Seligman, Steen, Park, & Peterson (2005) sobre las fortalezas humanas, la actividad se estructura en dos ejes: (1) la autobiografía prospectiva, y (2) la empatía reversible.

Los resultados indican que la actividad propuesta facilita la transferencia entre contenidos técnicos y humanos; potencia la capacidad empática e innovadora; reduce la brecha cognitiva entre interventor e intervenido; modifica perspectivas estereotipadas y constituye una técnica de recopilación de información aplicable al ejercicio profesional.

Palabras claves: innovación docente, autobiografía prospectiva, empatía reversible, fortalezas humanas, psicología positiva

ABSTRACT

This paper presents an experience of educational innovation applied in the subject "Environmental Psychology and Aging". The challenge was to design a learning activity (1) to provide significant learning of the theories related to aging and environment, (2) to promote the training of professionals with high ethical, empathetic and innovatory values, (3) to modify the pathological view of aging, and (4) to open new perspectives for professional work.

Inspired by the memory environmental model of Cooper (1992) and the personal strengths approach based in the positive psychology field (Seligman, Steen, Park, &

Peterson, 2005), the activity is composed of two parts: (1) the prospective autobiography, and (2) reversible empathy.

The results point out that the proposed activity facilitates transfer between human skills and technical content, increases empathic and innovative capacity, reduces the cognitive gap between intervener and intervened; modifies stereotyped perspectives, and it's a technique of gathering information applicable to professional practice.

Keywords: innovative teaching, prospective autobiography, reversible empathy, personal strengths, positive psychology

INTRODUCCIÓN

La visión de la enseñanza superior dentro del marco europeo obliga inexorablemente, al desarrollo de planes docentes basados en competencias, habilidades y destrezas, y a la construcción de espacios más creativos y eficaces de aprendizaje.

En el campo de la Psicología Social Aplicada, la necesidad de formar profesionales con dominio de contenidos técnicos y competencias personales y éticas no es nueva. El ejercicio profesional requiere saber hacer, saber estar y saber aprender en escenarios dominados por el cambio continuo.

Por otra parte, contraria a la visión de diversas corrientes de pensamiento como la psicología humanista (Martínez Rodríguez, 2011), las personas mayores suelen categorizarse como personas discapacitadas, disfuncionales, enfermas y dependientes (Alonso y Martín, 2011).

Desde estas perspectivas, el reto docente consiste en diseñar actividades de aprendizaje que faciliten la incorporación de contenidos, incrementen las fortalezas humanas a través de sus distintas dimensiones (Seligman, Steen, Park, & Peterson, 2005; Escartín, Ferrer, Pallàs, y Ruiz, 2008; Wood, Linley, Maltby, Kashdan, & Hurling, 2011) y favorezcan la formación de profesionales de la Psicogerontología con un elevado sentido ético, empático e innovador

Inspirados el modelo de memoria ambiental de Cooper (1992) para la creación de nuevos espacios y en las aportaciones de la Psicología Positiva sobre las fortalezas humanas (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Linley & Harrington, 2006; Govindji & Linley, 2007), se desarrolló una experiencia docente denominada 'autobiografía prospectiva y empatía reversible'. Partimos del supuesto que esta especie de bucle entre prospección y reversibilidad, permite: a) facilitar la transferencia entre el contenido

técnico y el contenido humano, b) potenciar la capacidad empática y la asimilación significativa de contenidos, c) reducir la brecha cognitiva entre profesional y cliente, interventor e intervenido, d) modificar perspectivas estereotipadas del colectivo de la tercera edad y e) la incorporación de una nueva técnica de acercamiento y recopilación de información aplicable al ejercicio profesional.

METODOLOGÍA

La experiencia docente se desarrolló en el marco de la asignatura de Psicología Ambiental y Envejecimiento que se imparte en el Máster de Psicogerontología de la Universidad de Barcelona. El grupo clase estaba compuesto por 20 profesionales de la Psicología, con edades comprendidas entre los 22 y 30 años.

El diseño de la actividad estuvo a cargo del cuerpo docente encargado de la asignatura, quienes esbozaron un primer esquema de trabajo, sometido a revisión y discusión por parte de un grupo de docentes.

El ejercicio se diseño y desarrollo por etapas. La primera actividad se aplicó en la primera sesión de clases, antes de impartir cualquier contenido teórico. Un profesor fue asignado para dirigir los ejercicios limitándose a dar las instrucciones correspondientes y recoger los resultados, sin ofrecer indicios de la aplicación y concatenación de las mismas. Las actividades quedaron pautadas de la siguiente manera:

Actividad 1: Autobiografía prospectiva.

Consigna: "Usted tiene ahora 85 años. Describa su vida en los últimos 20 años, desde que se jubiló. Intente hacer el ejercicio mental y describa qué hace, cuándo, dónde, cómo, etc. Desarrolle la historia con especial énfasis en la descripción de los lugares que ocupa, visita y vive, además de aquellos en los que ha estado en esos años. Cuando termine, indique su nombre y apellidos; y entregue al profesorado el material". Tiempo de la actividad: 90 minutos

Actividad 2: Intervención de experto.

Para esta fase, se contó con la intervención de un experto en el diseño y construcción de residencias geriátricas y centros de día, quien explico los detalles técnicos y normativos desde la concepción del proyecto hasta su ocupación/utilización por los/las usuarios/as finales. Tiempo de la actividad: 90 minutos

Consigna: "A partir de las aportaciones teóricas y prácticas expuestas por el conferenciante, defina cuáles son los aspectos espaciales, estructurales, funcionales, simbólicos, ambientales, necesidades subjetivas, etc. que coinciden o están reflejados en su autobiografía. Haga un listado lo más exhaustivo posible". Tiempo de la actividad: 30 minutos

Actividad 3: Empatía reversible.

Se le entregó a cada alumno/a copia de su autobiografía y el listado de coincidencias.

Consigna: "Usted tiene ahora, 30 años. Su tarea es desarrollar un plan, proyecto de intervención, campaña o lo que considere oportuno, para compatibilizar la vida e intereses de la persona mayor (usted a los 85 años) y el punto de vista del arquitecto. Piense que usted, como profesional de la Psicogerontología, debe transmitir al arquitecto las necesidades de la persona mayor y a éste las necesidades del arquitecto. El informe debe entregarse al profesorado en el transcurso de 3 semanas".

RESULTADOS

En relación a la actividad 1, el análisis de contenido revela que las autobiografías se centran en una vivencia de la vejez con plena funcionalidad psicosocial. Destacan espacios residenciales independientes como el propio hogar, centros de día que promueven las relaciones intergeneracionales, actividades culturales y deportivas. Asimismo surge el espacio natural como escenarios de vida, estilos de vida activos, una concepción de persona dinámica y autónoma, con proyecto de vida y expectativas de futuro.

En la actividad 2, el 100% del alumnado no encontró semejanzas ni elementos estructurales y psicosociales aportados por el conferenciante que coincidieran con los espacios imaginados en la autobiografía.

Finalmente, en la tercera actividad, un 75% del alumnado diseñó estrategias creativas de intervención para conjugar necesidades del cliente y del profesional. El resto del alumnado se concentró en diseños más tradicionales de espacios adaptados a las necesidades y expectativas de desarrollo personal y social de la persona mayor, minimizando el papel de las necesidades y limitaciones profesionales. Finalmente, el 100% introdujo conceptos teóricos, condiciones técnicas y normativas reguladoras vigentes, trabajadas en las sesiones presenciales.

CONCLUSIONES

La autobiografía prospectiva y la empatía reversible es una herramienta eficaz en la formación de profesionales de la Psicogerontología; en tanto ayuda a: (a) facilitar el aprendizaje y aplicación de contenidos, ya que a medida que éstos se desarrollan, el alumnado pudo transferirlos a una realidad cercana; (b) modificar estereotipos disfuncionales de las personas de la tercera edad y especialmente valorarlos como personas con necesidades y experiencias vitales dinámicas; (c) definir nuevas perspectivas de intervención profesional en el futuro inmediato y (d) consolidar la visión ética y transcendental del profesional.

El reto de formar mejores profesionales con un elevado sentido ético, innovador y creativo, conlleva que el personal docente también se rija por estos valores. En la medida que experiencias como las aquí presentadas se repliquen y adapten a otros escenarios profesionalizadores relacionados con la atención a personas (sanidad, trabajo social y educación infantil, entre otras), podremos robustecer un cuerpo teórico-práctico de la innovación docente y construir espacios de excelencia y alto rendimiento en la educación superior.

REFERENCIAS

Alonso, L. y Martín, M.A. (2011). Es posible, deseable y positivo continuar aprendiendo durante la tercera edad. En J.J. Maquilón, A.B. Mirete, A., Escarbajal Frutos, y A.M. Giménez. (Coords.), *Cambios educativos y formativos para el desarrollo humano y sostenible*(619-628). Murcia. Editum.

Cooper Marcus, C. (1992). Enviromental memories. En I. Altman, S. Low, S. (Eds.) *Place Attachment*(87-112). Nueva York: Plenun Press.

Escartín, J., Ferrer, V., Pallàs, J. y Ruiz, C. (2008). *El docente novel, aprendiendo a enseñar.*Barcelona: Octaedro.

Govindji, R. y Linley, A. (2007). Strengths use, self-concordance and ell-being: Implications for Strengths Coaching and coaching psychologists. *International Coaching Psychology Review*, 2(2), 143-153.

Martínez-Rodríguez, T. (2011). *La atención gerontológica centrada en la persona*. San Sebastián: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco

Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N. y Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410-421.

Seligman, M. E. P. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychoology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14

Wood, A. M., Linley, P. A., Maltby, J., Kashdan, T. B. y Hurling, R. (2011). Using personal and psychological strenghts leads to increases in well-being over time: A longitudinal study and the development of the strenghts use questionnaire. *Personality and Individual Differences, 50*(1), 15-19.

PROGRAMA DE CREATIVIDAD APLICADA A TRAVÉS DE LA HISTORIA DEL ARTE EN "LA UNIVERSIDAD PARA MAYORES"

Jesús Ángel Sánchez Rivera y Esteban Sánchez Manzano

Universidad Complutense de Madrid (España)

RESUMEN

En este trabajo pretendemos dos objetivos básicos: exponer una síntesis de los fundamentos y técnicas para desarrollar un pensamiento creativo, y presentar los resultados de la investigación realizada en la Universidad para Mayores sobre actitudes creativas. La muestra se tomó de los alumnos asistentes al Programa de Creatividad Aplicada (31 hombres y 63 mujeres). Los alumnos aumentaron las actitudes creativas en un punto como consecuencia del Programa.

ABSTRACT

In this work we try to explain two basic aims: presenting a synthesis of foundations and techniques to develop a creative thinking, and showing the results of the investigation made in the Senior citizen University about creative attitudes. The sample was taken from the assistant students to the Applied Creativity Program (31 men and 63 women). The pupils improved the creative attitudes in a point as a consequence of the Program.

I. FUNDAMENTACIÓN Y SÍNTESIS DEL PROGRAMA

Introducción

La esperanza de vida en los países desarrollados ha aumentado considerablemente después de la Segunda Guerra Mundial. Por otra parte, la cultura se ha extendiendo a todos los ámbitos de la población. Esto ha sido la consecuencia de una mejora económica, un mejor reparto de los bienes y una extensión de la igualdad de oportunidades.

Ante el envejecimiento de la población, resulta indiscutible que se han de adoptar medidas sociales, económicas, educativas y culturales que aborden los problemas derivados de este proceso. Teniendo esto en cuenta, en un comunicado hecho por los Ministros de la Unión Europea (Praga 2001) se destaca la importancia del

aprendizaje permanente (*lifelong learning*). Así, el Programa Sócrates y el Programa Grundtvig de la Unión Europea dan gran importancia al aprendizaje permanente.

Siguiendo esta línea, impartimos el Programa de Creatividad Aplicada en la Universidad para Mayores de la Universidad Complutense con el fin de mejorar las actitudes creativas de estas personas. El Programa fue diseñado y confeccionado por los autores de este artículo, y su estructura, metodología y actividades son originales.

Objetivos

- Explicar los fundamentos de la creatividad y los métodos para el desarrollo de las actitudes creativas a través de la Historia del Arte.
- Mostrar los datos obtenidos en una investigación para evaluar las actitudes creativas artísticas de los alumnos.

Conceptos fundamentales

Las capacidades cognitivas pueden ser abiertas o cerradas. La forma de pensar puede ser imitativa, lógica y aprendida o, por el contrario, flexible, creativa y original. En el *pensamiento lógico* los patrones están organizados y estructurados según un pensamiento común y aprendido de la sociedad. Por el contrario, en el *pensamiento creativo* hay un desvío de las experiencias y procedimientos del pasado. Ambos pensamientos son complementarios, aunque sus objetivos son diferentes.

Por otra parte, las *actitudes* son elementos fundamentales para llegar a ser creativo. Una *actitud* es la disposición interna de una persona para tener un determinado comportamiento. Las actitudes son aprendidas y la educación es el principal elemento en la formación de actitudes.

Arte y técnicas creativas

Uno de los problemas que observamos a la hora de fomentar la creatividad entre las personas mayores es que éste es un sector que, tradicionalmente, mantiene posiciones conservadoras. Evitando caer en el tópico, admitimos que esa actitud conservadora puede tener cierta base lógica o científica. Sin embargo, también consideramos que dicha actitud se puede atenuar o cambiar, en la medida de lo posible, a través de la educación.

Para que emerjan actitudes creativas es necesario romper, en muchas ocasiones, con buena parte de las inercias vitales a las que nos aferramos habitualmente. Mantener una actitud crítica, dinámica y flexible es fundamental para ello.

En este sentido, la enseñanza de la dimensión creativa de la Historia del Arte se revela como un vehículo idóneo para fomentar dichas actitudes. Además de ayudar a entender aquel fenómeno artístico en sí mismo, la comprensión y el desarrollo de la creatividad a través del Arte ayuda a nuestros mayores a desenvolverse y a participar activamente en el mundo actual, cada vez más cambiante y polimórfico.

Con nuestro modelo educativo pretendimos enseñar conocimientos de Historia del Arte de un modo no tradicional: la narración de la historia de la creación artística (no como evolución cronológica de los estilos). También buscamos enseñar y fomentar métodos de creación, siguiendo el paradigma de la creación artística. Y, finalmente, fomentar el desarrollo personal, tanto en su dimensión individual como en la social.

De esta manera, el programa se articuló en torno a seis grandes temas relacionados con las técnicas creativas de la Historia del Arte, y su aplicación práctica en la vida nuestros alumnos, que enunciamos a continuación:

1. Planteamiento de preguntas. 2. Fluidez de ideas. 3. Percepción múltiple. 4. Relaciones y combinaciones nuevas. 5. Relación de contrarios. 6. Pensamientos intuitivos, preconscientes e inconscientes.

II. ESTUDIO DE CAMPO

El segundo objetivo propuesto en este trabajo es mostrar los resultados del estudio de campo, realizado con alumnos de la Universidad para Mayores de la Universidad Complutense a fin de conocer las actitudes mostradas por dichos alumnos hacia la creatividad artística.

METODOLOGÍA

- *Hipótesis*

Al inicio de nuestro trabajo, se formularon dos hipótesis:

- Los alumnos tienen una actitud positiva hacia la creatividad en general y hacia la creatividad artística en particular.

- Los alumnos aumentarán su actitud positiva hacia la creatividad y, específicamente, hacia la creatividad artística, después de haber impartido el Programa.

- *Diseño*

Aplicamos un diseño mixto: un *diseño descriptivo* para probar la primera hipótesis y un *diseño cuasi-experimental* para probar la segunda hipótesis. El primero recoge y analiza datos con fines exploratorios; el segundo busca las relaciones entre variables diferentes.

- *Técnica de recogida de datos*

Se confeccionó un cuestionario con siete ítems y con una valoración de 0 a 10 puntos:

- 0-2: muy bajo.
- 3-4: bajo.
- 5-6: medio.
- 7-8: alto
- 9-10: muy alto.

También, se incluyeron tres preguntas más con respuesta abierta.

El cuestionario fue validado por expertos y la fiabilidad del mismo se sometió al método estadístico de correlación de las dos mitades.

- *Muestra*

El número de alumnos participantes fue de 31 hombres y 63 mujeres. La participación fue opcional, aunque la mayoría de ellos respondieron al cuestionario.

- *Procedimiento*

- Primera fase: Aplicación del cuestionario antes de comenzar el Programa.
- Segunda fase: Aplicación del cuestionario, añadiendo tres preguntas abiertas, al término del Programa.

RESULTADOS

En la tabla 1 pueden observarse las puntuaciones medias de la primera evaluación, que son altas en hombres y mujeres (gráfico 1). Igualmente, se observan las diferencias en las puntuaciones medias entre la primera y segunda evaluación (gráfico 2). La diferencia en las puntuaciones medias totales es de un punto de mejora en las

actitudes creativas. Tanto hombres como mujeres mejoran; sin embargo, las mujeres mejoran en más de un punto (1,220), frente a los hombres que lo hacen en 0,766.

También se formuló una pregunta en el cuestionario sobre la utilidad del Programa para la mejora de actitudes. El 90% de ellos manifestó la gran utilidad del curso. La mayoría del 10% restante expresó que el curso había sido interesante, pero no encontraron cómo podía serles útil (gráfico 3).

Tabla 1. Puntaciones medias del cuestionario.

	1ª EVALUACIÓN	**1ª EVALUACIÓN**	**1ª EVALUACIÓN**
	HOMBRES	**MUJERES**	**TOTAL H/M**
Puntuaciones medias	7,137	6,780	**6,958**
	2ª EVALUACIÓN	**2ª EVALUACIÓN**	**2ª EVALUACIÓN**
Puntuaciones medias	7,903	8,000	**7,951**
Diferencias puntuaciones medias	0,766	1,220	**0,993**

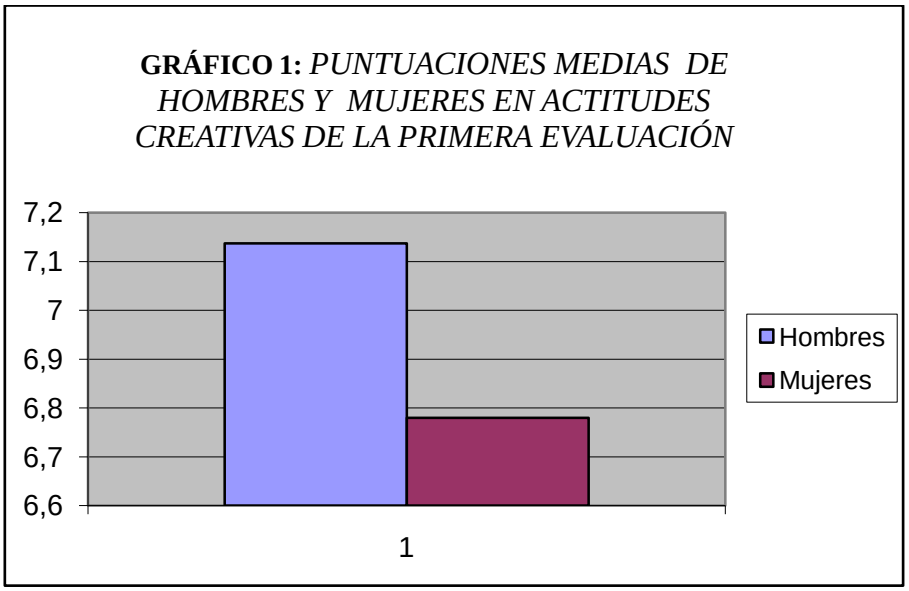


GRÁFICO 2: *DIFERENCIAS DE LAS PUNTUACIONES MEDIAS EN ACTITUDES CREATIVAS ENTRE LA PRIMERA Y LA SEGUNDA EVALUACIÓN*

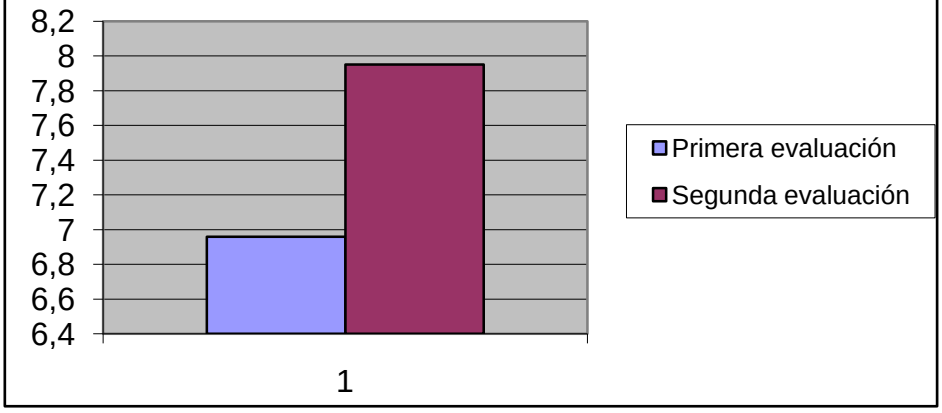
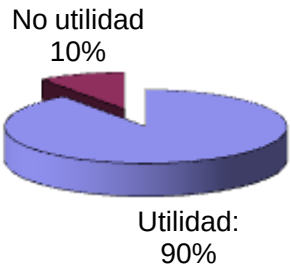


GRÁFICO 3: *RESPUESTAS SOBRE LA UTILIDAD DEL CURSO*



CONCLUSIONES

Tras nuestra investigación, se confirmaron las dos hipótesis planteadas:

- Las personas mayores evaluadas tenían actitudes creativas medias (media = 6,958) antes de impartir el Programa.
- Estas mismas personas aumentaron las actitudes creativas en un punto, obteniendo un valor alto (media = 7,951). Eso indica la validez del Programa para la mejora de dichas actitudes.

Por otro lado, las mujeres obtuvieron una ganancia mayor que los hombres en actitudes creativas, después de haber asistido al Programa.

El Programa de Creatividad Aplicada en general, así como su desarrollo vinculado a la dimensión creativa de la Historia del Arte, resultó de utilidad al 90% de los alumnos para cambiar la forma de pensar, percibir el mundo de otra forma, conocerse mejor, valorar las intuiciones, descubrir el valor transformador del Arte, solucionar problemas, evitar el aburrimiento, etc., como manifestaron los propios alumnos en las preguntas abiertas del cuestionario.

REFERENCIAS

Bohm, D. (2002). *Sobre la creatividad.* Barcelona: Kairós.

Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención.*Barcelona: Paidós.

Cubeiro, J.C. (2008). *Clase creativa. El poder del talento para la innovación.*Barcelona: Planeta.

De Bono, E. (1970). *El mecanismo de la mente.* Buenos Aires: Paidós.

García González, A. J. (2011). *Aprendizaje a lo largo de la vida. Envejecimiento activo y cooperación internacional en los programas universitarios para mayores.* Alicante: AEPUM.

Sánchez Manzano, E. (2010). *La inteligencia creativa.* Málaga: Aljibe.

Steiner, G. (2001). *Gramática de la creación.* Madrid: Siruela.

ESTEREOTIPO INMIGRANTE EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

Pastor-Vicedo, J.C., Contreras-Jordán, O.R. y González-Víllora, S.

Departamento de Educación Física, UCLM.

RESUMEN

La escuela actual es fiel reflejo de los continuos cambios sociales en los que se encuentra inmersa. Uno de esos cambios viene marcado por la presencia de alumnos inmigrantes en las distintas etapas educativas. Tal situación puede suponer un problema, si los futuros docentes parten de un estereotipo equivocado del inmigrante. El objetivo de este estudio es identificar el estereotipo de inmigrante que muestran los futuros profesionales de la educación. En este estudio han participado 1.419 futuros docentes, quienes han completado una escala de adjetivos, una escala de simpatía hacia el inmigrante y una escala identificativa del inmigrante. Los resultados han mostrado un estereotipo distinto en función del grupo inmigrante. Por tanto, podemos decir que en la formación inicial del profesorado existe un estereotipo selectivo, donde unos inmigrantes son más apreciados que otros, y donde no todos los extranjeros son vistos como inmigrantes. Esta situación, exige un esfuerzo por parte de las facultades de educación para disminuir la idea desigual del extranjero, que puede llevar a condicionar su labor docente y establecer un estereotipo equivocado del mismo.

Palabras Clave: Estereotipo, Educación, Formación Inicial, Multiculturalidad.

ABSTRACT

The current school is a reflection of the ongoing social changes in which it is immersed. One such change is marked by the presence of immigrant students in different educational stages. This situation can be a problem if Pre-service Teachers (PT) are based on a mistaken immigrant stereotype. The aim of this study was to find-out the immigrant stereotype showed by PT. In this study involved 1,419 PT, who have completed an adjective check-list, a rating immigrants scale and immigrant identification scale. The results have shown a different stereotype depending on the immigrant group. Therefore, we can say that PTs have a selective stereotype, where some immigrants are more prized than others, and where not all foreigners are seen as

immigrants. This situation requires an effort by the faculties of education to reduce this negative stereotype, which can lead their teaching and set a wrong immigrant stereotype.

Keywords: Stereotype, Education, Pre-service Teacher, Multiculturalism.

INTRODUCCIÓN

Según el último informe de población activa ofrecido por el Instituto Nacional de Estadística (INE) en agosto de 2013, indica que la población residente en España es de 46.704.314, de los cuales 5.118.112 hacen referencia a personas procedentes del extranjero. Estas cifras sitúan a la población inmigrante en un 10.95% de la población total, estando principalmente representada por personas procedentes de Rumanía, Marruecos y Ecuador (INE, 2013).

Esta diversidad social está, en mayor o menor medida, presente en los diferentes estamentos sociales, siendo uno de ellos el educativo. Tal es así, que de los 8.087.347 alumnos matriculados en enseñanzas de régimen general no universitaria, 755,156 son alumnos procedentes de países extranjeros, representando de esta manera el 9.1% del alumnado total matriculado, de los cuales, el 82.5% se encuentra matriculado en centros de enseñanza pública, el 13.7% en centros de titularidad concertada y el 3.8% restante en centros de enseñanza privada (MECD, 2013).

Ante tal realidad no es difícil darnos cuenta que la sociedad española ha sufrido y está sufriendo una considerable transformación, desde que el trasvaso de personas procedentes de diferentes países, con otras culturas, costumbres, idiomas y formas de pensar han recalado en nuestro país (OPI, 2013). Esta situación puede llegar a ser ciertamente preocupante dentro del propio sistema educativo, ya que a la continua llegada de alumnos procedentes de diferentes partes del mundo, con costumbre, hábitos y bagajes culturales distintos a los nuestros, cabría añadirle una falta de preparación por parte de nuestro futuro profesorado, que le dificultaría atender con garantías de éxito las exigencias de un alumnado culturalmente diverso (Pastor-Vicedo, González-Víllora, Cuevas y Gil, 2010), pudiendo generar en ellos ciertos estereotipos o sentimientos de incomodidad o rechazo, que llegarían a condicionar su labor docente.

Por tanto, con este estudio nos hemos planteado identificar el estereotipo de inmigrante que emerge de entre los futuros profesionales de la educación.

MÉTODO

Materiales

Hemos hecho uso de tres instrumentos de corte cuantitativo, como han sido una escala de adjetivos, una escala de simpatía hacia el inmigrante y una escala identificativa del mismo. Todas ellas fueron elaboradas usando como fuente de referencia los diez grupos de personas extranjeras más numerosas en España (INE, 2013).

Con la escala de adjetivos se pedía a los participantes que hicieran uso de un máximo de cinco adjetivos, sobre una lista de diez, para definir a cada uno de los diez grupos inmigrantes que se les presentaban. Los tres adjetivos más utilizados fueron los usados para definir al inmigrante.

La escala de simpatía hacia el inmigrante pedía a los participantes que valoraran en una escala del 0 al 10 el grado de simpatía que les ofrecía cada uno de los 10 grupos inmigrantes presentados.

Mientras que la escala identificativa del inmigrante, solicitaba a los sujetos de investigación que identificaran sólo aquel grupo poblacional extranjero, de los 10 que se les presentaban, que según ellos consideraban como inmigrante.

Participantes

Han participado un total de 1419 sujetos, de los cuales el 60.9% eran hombres (n=864), y el 39.1% mujeres (n=555). Los participantes pertenecían a diferentes Facultades de Educación de distintas regiones de España, tales como Madrid (n=223), Murcia (n=207), Comunidad Valenciana (n=613) y Castilla – La Mancha (n=376).

Diseño

Diseño transversal no experimental tipo encuesta, ya que la intención fue la de describir y examinar posibles relaciones existentes entre el estereotipo manifestado hacia el inmigrante, por partes de los futuros docentes en educación, y las variables analizadas.

Procedimiento

Se siguió un proceso de toma de información in-situ en los centros de enseñanza. Para ello, previamente nos pusimos en contacto con los decanos de las facultades, a fin

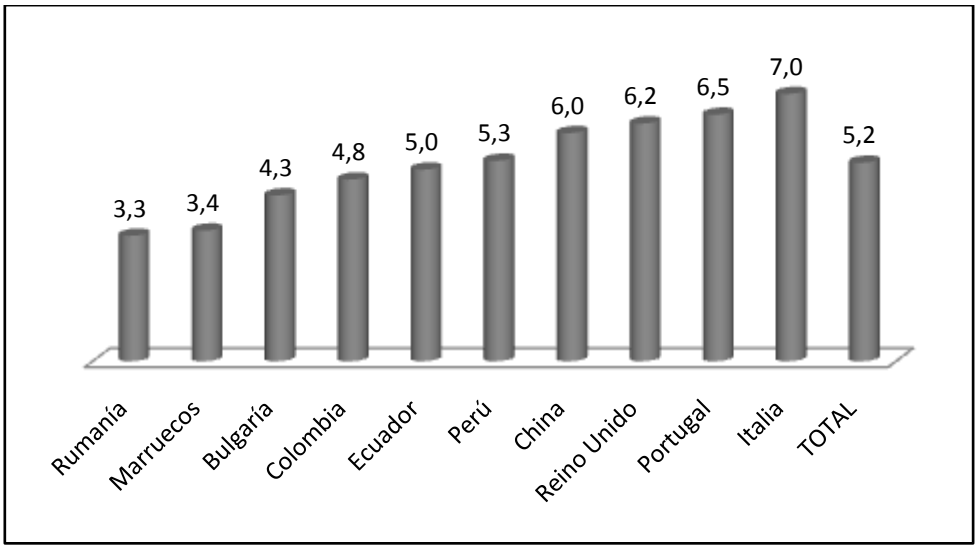
de poder informarles de los motivos de nuestra investigación, los objetivos de la misma y la posibilidad de poder realizarla en sus centros. Obtenido el permiso, los sujetos de forma individual cumplimentaron las escalas presentadas. El proceso no supuso más de diez minutos por personas. Previamente se les informó del carácter del estudio, de la confidencialidad en el tratamiento de la información y de la libertad en participar en el mismo. Los datos obtenidos se almacenaron en una base de datos para su posterior tratamiento con el programa estadístico SPSS 19.0.

RESULTADOS

Los datos obtenidos por medio de la escala de adjetivos nos presentan a un inmigrante que es definido, principalmente, como una persona *trabajadora* (17.6%), *amable* (12.0%), y *buena* (10.6%).

El grado de simpatía que mostraron los futuros docentes hacia los inmigrantes viene representado en el gráfico 1. En este sentido, manifestaron tener de forma general un grado de simpatía positivo (5.2). Sin embargo, la diversidad en las puntuaciones medias obtenidas por nacionalidad, nos presenta un escenario diverso de simpatías, donde unos grupos extranjeros son más apreciados que otros.

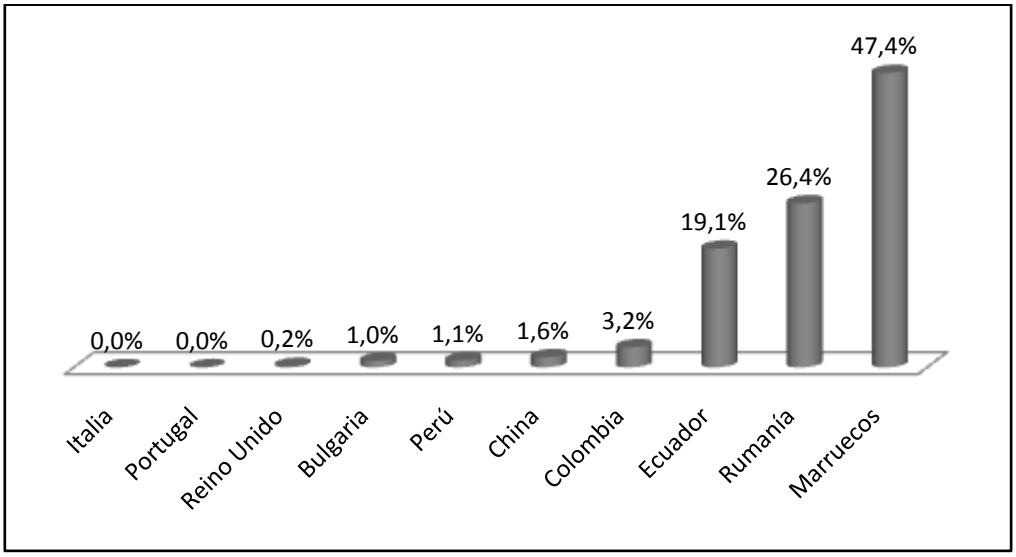
Gráfico 1. Grado de simpatía mostrada hacia el inmigrante.



En cuanto a la figura del inmigrante, es decir, quién es considerado inmigrante para los futuros docentes, lo reflejado en el gráfico 2, no dejan lugar a dudas. La

mayoría de los sujetos de investigación consideran a la persona procedente de Marruecos como inmigrante.

Gráfico 2. Grupo extranjero que es identificado como inmigrante.



DISCUSIÓN / CONCLUSIONES

Los resultados mostrados vienen a confirmar la existencia de una ambivalencia en el estereotipo hacia el inmigrante. Al igual que sucede en los trabajos de Fernández Fernández, Aguilar, y Gutiérrez (2002), o Narvaiza, Laka y Silvestre (2007), los fututos docentes no siguen un mismo patrón a la hora de referirse al inmigrante pudiéndose observar docentes en formación con un estereotipo positivo hacia un tipo de inmigrante (grupo ecuatoriano), y otros con un estereotipo menos favorables (grupo rumano y marroquí), coincidiendo de esta manera con lo planteado por Baron y Birne (2005).

Por lo tanto, los futuros docentes analizados en este trabajo definen positivamente al inmigrante en su globalidad, sin embargo el grado de simpatía hacia ellos, al igual que la identificación del mismo, nos muestran la existencia de ciertos recelos hacía según qué grupos. Esta circunstancia debería plantearse en las facultades de educación a fin de formar a docentes competentes en una formación integradora, partiendo de la generación de un estereotipo positivo y equilibrado hacia el inmigrante.

REFERENCIAS

Baron, R. A. y Byrne, D. (2005). *Psicología Social* (10ª ed.). Madrid: Pearson. Prentice Hall.

Fernández Fernández, E., Aguilar, Mª. M. y Gutiérrez, Mª. L. (2002). Educación Multicultural: Dimensiones actitudinales. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 5(1).

INE (2013). *España en cifras 2013*. Madrid: INE.

MECD (2013). *Datos y cifras. Curso escolar 2013/2014*. Madrid: Secretaría General Técnica.

Narvaiza, J. L., Laka, J. P. y Silvestre, M. (2007). *Actitudes frente a la inmigración extranjera*. Zarautz: Ikuspegi.

OPI (Observatorio Permanente de la Inmigración) (2013). *Extranjeros residentes en España*. Madrid: MESS.

Pastor Vicedo, J. C., González-Víllora, S. Cuevas, R. y Gil, P. (2010). El profesorado de Educación Física ante la inmigración. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 10*, 79-84.

MANUEL BORGUÑÓ Y SU LABOR EDUCATIVO-MUSICAL EN EL ATENEU IGUALADÍ DE LA CLASE OBRERA (1921-1930)

María José Fernández Biel

Universitat de Barcelona

RESUMEN

A partir de la recopilación y estudio de fuentes documentales, el presente trabajo estudia la labor realizada por Manuel Borguñó al frente del Conservatorio del Ateneu de Igualada de 1921 a 1930. Describiendo las acciones musicales que desarrolló, su incidencia social, así como sus ideas y propuestas metodológicas acerca de la enseñanza de la música en las escuelas de enseñanza primaria.

ABSTRACT

This research presentation reveals the work carried out by Manuel Borguñó as Head of the Conservatory of the Ateneu of Igualada from 1921 to 1930. The study has followed the compilation and analysis of documentary sources, and describes the musical activities that M. Borguñó had developed, as well as the social impact these had. The study also identifies his methodological proposals for the teaching of music in primary schools.

INTRODUCCIÓN

En Igualada, una población de gran importancia industrial, situada a 70 km de Barcelona, un grupo de obreros, con la intención de conseguir la mejora intelectual y moral de sus compañeros, fundaron en 1863, el Ateneo Popular de la clase obrera, que con el paso del tiempo se convirtió en una experiencia modélica, asumiendo en gran parte la responsabilidad de la enseñanza en la ciudad. Al año siguiente de su creación se iniciaron clases nocturnas para adultos y años más tarde (1890 y 1908) se crearon las escuelas diurnas para niños y niñas respectivamente. La tímida labor de los inicios, fue desarrollándose hasta convertirse en una experiencia modélica, asumiendo en gran parte la responsabilidad de la enseñanza en la ciudad y un referente educativo del primer cuarto del siglo XX (Gali, 1978).

METODOLOGÍA

La investigación se enmarca en el paradigma cualitativo descriptivo que nos lleva la búsqueda y recopilación exhaustiva de documentación relacionada con el tema, tanto del propio Borguñó, como de otras fuentes. Reunida y organizada la documentación hemos podido realizar su estudio y análisis permitiéndonos extraer los elementos que nos permiten descubrir y conocer las acciones emprendidas por él a lo largo de ese período, el tipo de metodología utilizada en la enseñanza de la música en las escuelas primarias y también nos permite visualizar la repercusión social que su trabajo al frente del Conservatorio y de las escuelas en la ciudad de Igualada.

El Conservatorio del Ateneu.

Además de los programas estrictamente escolares, la escuela ofrecía múltiples actividades, en 1871 ya se ofrecían clases de música, por ello no es de extrañar que después de algunas vicisitudes, en un momento de expansión, el 7 de mayo de 1921, la Junta del Ateneo, creyó necesario dotar al mismo de un Conservatorio y contratar a un director, proponiendo este cargo a Manuel Borguñó (Riba i Gumà. 1988). La inauguración del Conservatorio tuvo lugar el 3 de octubre y en la prensa local (L'Eco, 1921), destacando la iniciativa de implantar las enseñanzas musicales en las escuelas.

Además de los estudios profesionales, durante su estancia al frente del Conservatorio, impulsó y desarrolló una intensa actividad musical, creando secciones complementarias, tales como la *Secció de concerts* y la *Agrupació d'amics de la música,* y organizó *Cursos dedivulgación musical*, acercando a la ciudad a grandes intérpretes del momento.

La Educación musical en las Escuelas del Ateneo.

El nombramiento como director del Conservatorio, especificaba que el cargo de director conllevaba, asumir la educación musical de todos los niños y niñas que asistían a las escuelas graduadas del Ateneu, lo que suponía la incorporación plena de la música en el currículum escolar y que Borguñó asumió con especial agrado, ya que le ofrecía la posibilidad de desarrollar y experimentar de forma regular y continuada sus ideas en relación a la educación musical en las escuelas.

El Consell d'Instrucció, de Igualada, en un díptico publicado en enero de 1923, describe la línea de trabajo de Borguñó, destacando su preocupación por la escasa atención que se da a la música en la mayoría de las escuelas de Cataluña, y como el propio Borguñó busca la manera de resolver el problema de la educación musical de los niños y niñas de las escuelas de primera enseñanza.

Convencido de la importancia de la presencia del canto en la educación musical de los niños y niñas, no tardó en organizar el ***Chor infantil de les escoles de l'Ateneu igualadí***, coro que se nutría de los niños y niñas que cursaban los grados cuarto y quinto de la escuela primaria. Además de actuaciones en la propia ciudad, también ofrecieron conciertos en otras poblaciones catalanas, destacando la que tuvo lugar en Barcelona, en el Palau de la Música Catalana, el día 9 de mayo de 1923, solo dos años después de iniciar su labor musical al frente de las escuelas, concierto patrocinado por *L'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana*, acto ampliamente recogido en la prensa de la ciudad. El musicólogo José Subirá, a raíz de una visita a las escuelas del Ateneo, analiza el trabajo realizado por Borguñó con los niños y niñas de dichas escuelas, en él narra su visita y la experiencia vivida en la clase de música, los resultados obtenidos por Borguñó en su trabajo con los niños y niñas, resaltando la precisión, afinación y control de las voces (1923: 238-242), quien finaliza su artículo con una alabanza a la figura de Borguñó, su competencia y dedicación a la tarea de la educación musical.

Las propuestas metodológicas experimentadas y sus líneas de trabajo, las encontramos reflejadas especialmente en artículos del propio Borguñó, (1923, a) y (1923, b) y en las diversas conferencias que impartió en ese período y que podemos concretar en:

- El objetivo mínimo de la educación musical debe ser que al finalizar los estudios primarios, los alumnos les sea propio amar la música.
- Apreciación del trabajo bien hecho, diferenciando la buena de la mala ejecución.
- Se debe apartar a los niños del automatismo y de la sistematización rutinaria de los procedimientos
- La voz como medio fundamental para la educación del sentido de la tonalidad
- Uso de la voz, pero de manera adecuada, sin forzar y cuidando la naturalidad de su emisión
- La concepción de la educación musical como obra de conjunto, no como trabajo individual ya que el trabajo de unos repercute en los que presentan mayores dificultades.

- Propone a grandes trazos un plan de trabajo: siempre en base a un trabajo colectivo
    - 1ª fase: preparación o sensibilización, en la que se crean las bases
    - 2ª fase: educación musical consciente en la que fundamentada en la fase anterior se profundizará en el conocimiento musical.

El *Chor d'homes* de l'Ateneu Igualadí de la classe obrera

En 1923 revitaliza el *Chor d'homes*, que llegará a contar con 150 hombres y alcanzará gran notoriedad en Cataluña y con el que participará en diversas manifestaciones corales, quizá la actuación más relevante, tuvo lugar en 1926, en un acto que se celebró en el Teatro Olympia de Barcelona, donde al coro ya consolidado, hacía su presentación y se les entregaba la "senyera" correspondiente (insignia identificativa de los coros catalanes). En este acto, además del Chor d'homes de Igualada, participaron unos 1500 cantantes pertenecientes a coros de otras entidades, entre los que se encontraba el de Clavé, como homenaje al nuevo coro.

En algunas ocasiones, miembros del Chor de l'Ateneu y del Chor infantil, se reunían para ofrecer conciertos dando lugar al denominado Chor mixt, ambos participaban muy activamente en el desarrollo de la vida cultural de la ciudad.

CONCLUSIONES

El estudio realizado acerca de las acciones musicales que tuvieron como centro impulsor el Ateneu Igualadí a lo largo de la década de los 20, nos permite señalar la importancia artística y social de las mismas y afirmar que el trabajo realizado por Borguñó al frente de la educación musical en las escuelas del Ateneo Igualadí, supuso uno de los referentes importantes para el mundo educativo y cultural catalán y que sirvió en cierto modo de modelo para los movimientos pedagógico-musicales que se desarrollaron durante los años 30 y que culminaron con la inclusión de la educación musical en las escuelas de Cataluña.

REFERENCIAS

Borguñó, M. (1923). L'Educació Musical a les Escoles de l'Ateneu Igualadí de la Classe Obrera. *Butelltí de l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana,* 4, 49-53.

Borguñó, M. (1923). Música a l'escola. *Revista Catalana de Música,*3, 103-109.

Galí, A. (1978). *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya 1900-1936*.Vol. XII. Barcelona: Fundació Alexandre Galí.

L'Ateneu. (1922). *Revista del Ateneu Igualadí de la classe obrera*, 62.

L'Eco d'Igualada. (1921). *Periòdic setmanal*. 43, 373

La Vanguardia Española. (1923). *Palau de la Música Catalana. Coro Infantil de Igualada.* 10/5. 18.

Riba i Gumà, S. (1988). *L'Ateneu Igualadí de la Classe Obrera. 1863-1939*.

Subirá, J. (1923). Un coro infantil. *La Alhambra. Revista quincenal de Artes y Letras*, 567, 238-242.

Vila, J. (2000). Manuel Borgunyó. Músic i pedagog. *Revista d´Igualada,* 6, 14-21.

FORMACIÓN MUSICAL FEMENINA EN ESPAÑA EN EL SIGLO XIX Y PRIMER TERCIO DEL SIGLO XX: LAS MAESTRAS DE MÚSICA

Nieves Hernández Romero

Universidad de Alcalá. Dpto. de Ciencias de la Educación. Área de Música.

RESUMEN

En este trabajo pretendemos mostrar cómo la formación musical recibida facilitó a muchas mujeres el acceso a la docencia más allá de la clase particular o el conservatorio, centrándonos aquí en colegios, asociaciones o las propias Escuelas Normales.

Para ello hemos recopilado bibliografía disponible acerca de la cuestión, analizado la prensa de la época y consultado los fondos documentales de varios archivos.

Los datos muestran que muchas de las maestras de este periodo recibieron una formación musical exhaustiva que, además de ampliar sus conocimientos, les permitió expandir su actividad más allá de la docencia, dedicándose también a la interpretación, la composición, la publicación de métodos y cancioneros o la dirección musical.

Estos resultados resaltan la necesidad de profundizar en el estudio de estas mujeres, la formación recibida, el trabajado desarrollado, sus condiciones laborales y el alcance de su labor profesional.

ABSTRACT

In this work we want to know how musical training help many women access to more teaching beyond the particular class or even the conservatory, concentrating here on schools, associations or teaching training colleges.

We have compiled literature available on the issue, analyzed the press at the time and consulted the documentary of multiple archives.

The data show that many of the women teachers of this period received a thorough musical training that, in addition to expanding their knowledge, allowed them to expand their activities beyond teaching, engaging also in the interpretation, composition, publication of methods and song or conductorship.

These results highlight the need for further study of these women, the training received, the developed worked, working conditions and the scope of their work.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se inserta en uno más amplio acerca de la formación musical femenina en el siglo XIX y las salidas profesionales que dicha formación les brindó. Uno de estos caminos fue la docencia como maestras, tanto en colegios como en escuelas normales u otras entidades implicadas en la educación.

Aquí repasamos algunos nombres de mujeres que estudiaron en el Conservatorio de Madrid y ejercieron alguna o algunas de estas actividades.

MÉTODO

No existen apenas estudios sobre este tema, por lo que la investigación se centró en la consulta de la prensa de la época, diccionarios sobre músicos, trabajos sobre las maestras en este periodo y los fondos del Archivo del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid y del Archivo General de la Administración.

CONTEXTUALIZACIÓN

Es bien sabido que el magisterio fue una de las primeras salidas laborales para las mujeres en el siglo XIX, Pero apenas se ha investigado a aquellas que estudiaron música y trabajaron en este campo. Parece un aspecto menospreciado, estando extendida la idea de que realizaron una labor menor o que la mayoría de las que estudiaron lo hicieron para obtener una formación de adorno, lo cual es cierto tan solo en parte. En esta investigación mostramos algunas mujeres que, tras haber estudiado en el Conservatorio[2], encontraron una salida laboral como maestras en colegios, en Escuelas Normales o en otras entidades dedicadas a la formación femenina. Citamos escuetamente estos trabajos, detallando en otras publicaciones más datos acerca de sus estudios y otros caminos profesionales. Casi todas las profesoras que nombramos aquí habían recibido premios en una o varias asignaturas; la mayoría en piano, y armonía, algunas en armonium o canto y en algún caso en violín. La mayoría ejerció la enseñanza privada, varias fueron profesoras del propio Conservatorio, algunas desplegaron una actividad más o menos intensa como intérpretes y entre ellas encontramos algunas compositoras.

[2] El centro tuvo varios nombres a lo largo del tiempo, pero aquí nos referiremos a él de forma general como el Conservatorio.

MAESTRAS EN ESCUELAS NORMALES

Elisa del Rey, nombrada en 1906 profesora auxiliar provisional de Música de la Escuela de Maestras y en 1911 de la Escuela Modelo de Párvulos agregada a la Normal Superior de Maestros, en 1912 ingresó como profesora interina de música en la Escuela del Hogar y Profesional de la Mujer, renovando su cargo al menos hasta 1925.

Asunción Mejuto, nombrada en 1911 auxiliar provisional de Música de la Escuela Modelo de Párvulos agregada a la Normal Superior de Maestros de Madrid y cesada el mismo año; fue profesora en la Asociación General de Funcionarios Civiles.
Rosa Izquierdo (1856-1892) fue profesora de canto y piano en la Escuela Normal Central de Maestras de Madrid en 1882, cesando en el curso 1884-85.

Concepción Montejo Ortiz, interina de canto en 1886 en la Escuela Normal Central de Maestras, cesada en julio de 1899 y nombrada profesora provisional de música y canto en octubre del mismo año, en 1933 seguía en el centro.

Emilia Miquel Gómez anunciaba en 1915 una academia de música en Valencia. En 1908 era profesora de música en la Escuela Normal de Alicante y posteriormente de francés en la Escuela Normal de Maestras de Madrid. En 1934 la encontramos en la Escuela Normal de Valencia y Murcia.

MAESTRAS DE MÚSICA EN COLEGIOS

Lorenza Palacios y Diez obtuvo en 1882 una plaza de profesora en el colegio Hijas de Cruz de Santurce (Bilbao). Paulina Buxó era profesora de francés en un colegio de Barcelona, además de impartir clases particulares de música.

OTRAS INSTITUCIONES

Hubo varias instituciones que entre otras actividades o de forma exclusiva se dedicaron a la formación femenina.

El Fomento de las Artes contó entre sus profesoras de música con Luisa Lorenzo Díez.

La sección de música de El Ateneo Artístico y Literario de Señoras de Madrid estuvo a cargo de Paulina Cabrero, conocida intérprete y compositora. Entre sus profesoras destacamos a Luisa Hoefler y Jardín, Mariana Mochales, María Collado y Paula Lorenzo.

En la Asociación para la Enseñanza de la Mujer, María Landi (1838-1903) se encargó de la coordinación de la sección de música, de las clases de piano y solfeo y en ocasiones de la de francés durante treinta y dos años y formó parte de su Junta directiva. Abrió una academia de música y dirigió un colegio de niñas. Manuela Aspra y Pertierra se dedicó a la enseñanza de violín fuera y dentro de la Asociación. Elena Quintanilla (1863-¿?), se encargó de la clase de armonium. Matilde Esteban (1841-¿?), además de ser profesora de canto superior en la Asociación para la Enseñanza de la Mujer, abrió su propia academia y escribió un método: *Nociones elementales de la Teoría del Canto*. Salamanca, Esteban-Hermanos, Impresores, 1892.

OTRAS ASOCIACIONES E INICIATIVAS

Josefa Pieri fue profesora de la sección de música en el Instituto Español. Fue maestra en el colegio de señoritas del Pretil de los Consejos y creó su propia academia de música.

Laura Bustos publicó *Teoría-programa de solfeo, única declarada de texto para todas las escuelas normales y municipales de España útil para la enseñanza del mismo por el Real Consejo de IP (Sesión del 14 de julio de 1906)*. Madrid, Imprenta de Inocente Calleja, 1906. Se encargó de las clases de piano y solfeo para señoritas de la Asociación General de Funcionarios Civiles.

Blanca Llisó (1868-¿?), en 1909 era profesora del Ateneo de Madrid. También encontramos en esta institución a Josefina Lloret de Ballenilla (1878-1908), que publicó *Escuela moderna de piano. Nociones generales para el estudio. Arreg. a los principios del método Arte de tocar el piano de Mad. Marie Jaëll, 1ª parte. Madrid, Imp. De Ducazcal, 1901*, y en 1906 fue nombrada profesora provisional de música de la Escuela de Párvulos agregada a la Escuela Normal Central de Maestras. También fue profesora del Colegio Jardines de Infancia.

Rosario Zapater publicó un libro aprobado por el consejo de Instrucción Pública para las escuelas de primera enseñanza: *Prontuario de lectura y música*, Madrid, Imprenta y Litografía de Nicolás González, 1878.

CONCLUSIONES

Lejos del estereotipo de la niña burguesa que recibe una deficiente formación musical para incrementar sus encantos con el objetivo de conseguir un buen marido,

hubo numerosas mujeres que invirtieron largos años de estudio para poder traspasar los límites que la sociedad les imponía, desarrollando una intensa y polifacética actividad profesional. Encontramos también que muchas eran conscientes de las carencias que tenían, participando en iniciativas para tratar de solventar algunas de estas carencias.

REFERENCIAS

Amo del Amo, Maria Cruz del (2008). *La familia y el trabajo femenino en España durante la segunda mitad del siglo XIX*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Geografía e Historia.

Anadón, Juana., Fernández, Antonia. (1987). El profesorado femenino en la Escuela Normal Central de Maestras de Madrid. 1858-1900. En Matilla, María Jesús. Y Ortega, Margarita. (eds.). *El trabajo de las mujeres, siglos XVI-XX. 6ª Jornadas de Investigación Interdisciplinarias sobre la Mujer*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, Seminario de Estudios de la mujer.

Sánchez de Andrés, Leticia (2009). *Música para un ideal. Pensamiento y actividad musical del krausismo y el institucionismo españoles (1854-1936)*. Madrid. Sociedad Española de Musicología.

Sole Romeo, Gloria. (1990). *La instrucción de la mujer en la Restauración: la Asociación para la enseñanza de la mujer*. Madrid: Universidad Complutense.

FUENTES HEMEROGRÁFICAS

Academia de Música. (1853). *Diario Oficial de Avisos de Madrid*, (838), 2.

Academias, Ateneos y Sociedades (1909). *La Época*, (20982), 3.

Academias de Música. (1914-1915). *Anuario Batlles, 1*, 102.

Administración Central. Subsecretaría. (1913). *Gaceta de Instrucción Pública y Bellas Artes*, (1197), 12.

Álbum. (1845). *La Iberia Musical y Literaria*, (Núm. 18).

Crónica nacional. (1843). *Gaceta Literaria y Musical de España*, (6), 45.

De enseñanza nacional. Resoluciones. Escuelas Normales. (1921). *El Imparcial*, (19542), 5.

Doña Josefa Lloret (1908). *El Globo*, (1768), 1.

Ecos de la Enseñanza. (1911). *La Educación*, (118), 2.

Escuelas Normales. (1906). *Gaceta de Instrucción Pública*, (770), 5.

Estadística de los colegios particulares, existentes en los distritos que a continuación se expresan durante el citado mes. (1888, enero). *Boletín de Estadística de la Villa de Madrid. 1* (1).

Funcionarios civiles. (1897). *La Correspondencia de España*, (14379), 2.

La Gaceta. (1920). *El Siglo Futuro*, (4067), 4.

La Gaceta. Instrucción Pública, Subsecretaría. (1915). *Heraldo de Madrid*, Año XXVI, (9057), 4.

Gacetilla de la capital. (1844). *El Heraldo*, (607), 3.

Gacetilla de la capital. (1844). *El Heraldo*, (631), 6.

Instituto Español. (1842). *El Gratis*, (73), 4.

Información de Instrucción Pública. Escuelas Normales. (1934). *El siglo futuro*, (8391), 3.

Música. (1849). *Diario Oficial de Avisos de Madrid*, (715), 3.

Noticias. (1882). *La Correspondencia Musical*, (93).

Noticias. (1909). *El País*, (21200), 3.

Noticias generales. (1884). *La Discusión* (1777), 3.

Noticias generales. (1906). *El Globo*, (11), 3.

[Noticias sueltas]. (1866). *Gaceta Musical de Madrid*, (21), 3.

Madrid. (1897). *El Globo*, (7750), 1.

Noticias varias. (1879). *Crónica de la Música*, (54), 3.

Reales Colegios "Reina Victoria para huérfanos de Magisterio. Junta provincial de Alicante. (1908). *Gaceta de Instrucción Pública y Bellas Artes*, (906), 2.

Segunda edición. (1873). *La Correspondencia de España*, (5672), 2.

Subsecretaría, (1915). *Gaceta de Instrucción Pública y Bellas Artes*, (1320), 13.

Sección de noticias. (1869). *El Imparcial*, (606), 3.

Sociedades y conferencias. (1896). *El País*, (3430), 1.

IMPLEMENTACIÓN DE LA ESCALA DE DESARROLLO ARMÓNICO EN UNA APLICACIÓN INFORMATIZADA

Abellán, F.J.* y Calvo-Llena, M.T.**

**Fundación Maternal; **Universidad de Murcia*

RESUMEN

Esta investigación busca dar respuesta al problema de la evaluación y medida del desarrollo infantil, superando las dificultades encontradas en las escalas tradicionalmente utilizadas por los psicólogos. Entre las características deseadas está la utilización de la misma herramienta desde el nacimiento hasta la adolescencia, interpretando el desarrollo globalmente y discriminando un número suficiente de áreas que orienten las intervenciones terapéuticas (Abellán, 2003). Se revisan las posiciones teóricas de la Psicología Evolutiva para crear una "matriz evolutiva" constituida por 800 hitos observables en el desarrollo entre 0 y 12 años. Los análisis factoriales exploratorios mostraron la unidimensionalidad de cada una de las 10 subescalas incluidas y de la escala globalmente. También quedó probada la consistencia interna de las medidas obtenidas y la adecuación de los ítems para reflejar el atributo medido por cada subescala. Concluyendo que la estructura sometida a juicio responde a los objetivos instrumentales planteados.

ABSTRACT

This research seeks for an answer to the problem presented in the evaluation and measurement of children development, overcoming the difficulties found in the scales traditionally used by psychologists. Among the desired characteristics we find the use of the same tool from birth until adolescence, interpreting development and discriminating a sufficient number of areas which can guide therapeutic interventions (Abellán, 2003). The theories from the Evolutive Psychology are revised in order to create an "Evolutive matrix" formed by 800 achievements which we may observe in development between 0 and 12 years. Explorative factorial analysis showed the unidimensionality of each one of the 10 sub-scales included and the scale as a whole. The internal consistency of the obtained measurements and the suitability of the items to reflect the average attribute of

every sub-scale were also proven. In conclusion, the structure under trial meets the instrumental objectives posed.

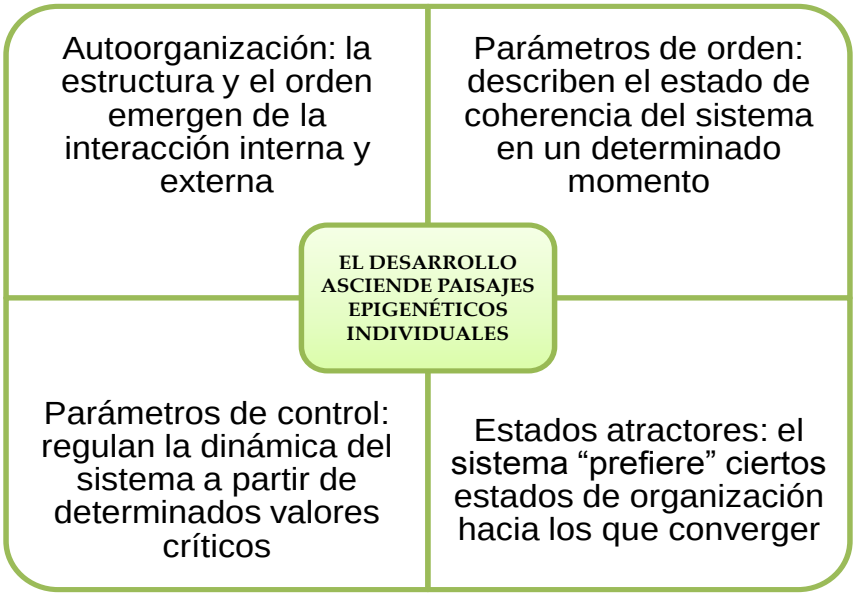
INTRODUCCIÓN

En el origen de este trabajo se busca una respuesta al problema de la evaluación y medida del desarrollo infantil, salvando las dificultades teóricas y metodológicas que muestran las escalas tradicionalmente utilizadas por los psicólogos (Tabla 1). En su tarea cotidiana el evaluador echa de menos la posibilidad de seguir el proceso de desarrollo infantil desde el nacimiento hasta la adolescencia utilizando la misma herramienta de medida. Se plantea la necesidad de interpretar el desarrollo globalmente y al mismo tiempo discriminar un número suficiente de áreas para orientar las intervenciones estimuladoras, educativas o rehabilitadoras. Desde una escala así planteada comenzaron a emerger preguntas y posibilidades que dotaron al proyecto de una novedad acorde con las últimas posiciones teóricas de la Psicología Evolutiva y de la Ciencia Cognitiva (Tabla 2), aprovechando para su implementación los avances de las Tecnologías de la Información.

Tabla 1. Aspectos evaluados de las pruebas seleccionadas.

ASPECTO A EVALUAR	PRUEBAS	N	%
Rango de edades			
[0-17]	1	1	9%
[0-9]	2,3	2	18%
[0-6]	5,8,9,10	4	36%
[0-4]	4,6	2	18%
[0-2]	7,11	2	18%
Nº de factores que evalúa			
Aptitudes	2	1	9%
Habilidades y rendimiento académico	1	1	9%
Psicomotricidad	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10	10	91%
Desarrollo neurocognitivo	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11	11	100%
Desarrollo socioafectivo y adaptación	1,3,4,5,6,7,8,9,10	9	82%
Desarrollo lingüístico y oral	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10	10	91%
Otros aspectos	1,4,8,10	4	36%
Nivel de cualificación de los usuarios			
Nivel A. Tests de rendimiento y conocimiento	1,5	2	18%
Nivel C. Aplicación individual y complejidad	2,3,4,6,10,11	6	54%
Salud y/o educación	7,8,9	3	27%
Fuentes de la prueba			
Tratados y manuales sobre desarrollo	1,5	2	18%
Otras escalas	1,3,4,5,6	5	45%
Estudios doctorales e investigaciones	1,3	2	18%
Propuestas de los usuarios	5	1	9%
Tareas clásicas piagetianas	11	1	9%
Obtenidos de la versión original en inglés	7,8,9,10	4	36%
No descritas	2	1	9%
Usuarios a los que sirve			
Psicología clínica	2,3,4,5,6,8,10,11	8	73%
Psicología educativa	2,3,5,8,10	5	45%
Educación y/o pediatría	1,3,5,7,8,9	6	54%

Tabla 2. Concepción evolutiva de los Sistemas Dinámicos Autoorganizados



MÉTODO

Materiales

Se construyó primero una estructura que permite la contemplación del desarrollo desde una doble perspectiva sincrónica y diacrónica: diez funciones integrantes del desarrollo descritas a lo largo de los primeros 12 años de la vida. La descripción se enfoca a dos alturas: 20 niveles cuantitativos de edad y 7 etapas cualitativas de organización. A continuación se seleccionaron 800 hitos evolutivos válidos para rellenar la estructura creada.

Diseño

La aplicación en la práctica clínica de la nueva herramienta requirió la confección de 9 cuestionarios entre los que escoger según la edad cronológica a evaluar. Desde 1996 resultó posible la aplicación profesional de la escala, obteniendo los resultados del diagnóstico sobre el perfil reflejado en la "Matriz Evolutiva". La investigación prosiguió durante años contrastando los resultados cuantitativos y cualitativos con los obtenidos con las escalas tradicionales. La *Matriz Evolutiva* comenzó a mostrar sus bondades, a través de la validez concurrente con las otras pruebas, y se desveló como una poderosa herramienta de investigación y predicción de los cursos evolutivos del desarrollo individual. La novedad de cruzar dos variables

como el *Cociente de Desarrollo* y el *Índice de Armonía* aportó al proyecto un valor insospechado en su origen, que materializó la aspiración de disponer de una herramienta que interpretara la armonía del desarrollo natural. Otros objetivos de la escala como su utilización interdisciplinar y accesibilidad para todo tipo de usuarios —que permitiera una deseada labor preventiva— llevaron posteriormente a la búsqueda de una mayor fiabilidad en la apreciación de cada ítem gracias a su descripción extensa (Tabla 3). Concluida la fase de diseño y probadas las versiones iniciales de la *Escala de desarrollo armónico —Eda—* (Abellán, 2011), se planteó su validación científica como artefacto al servicio de la evaluación del desarrollo infantil.

Tabla 3. Ficha del ítem 166.

ÍTEM 166	
Cuestionarios	C y D
Enunciado	Se pone a construir "lo que salga" con las piezas que tiene delante
Función	Coordinación
Nivel de desarrollo	12 a 17 meses
Etapa	Exploración
Descripción	Cuando se sienta sobre el suelo y le ofrecemos piezas de construcción lisas, sin pivotes de encaje y de varias formas y colores, observamos que agarra casi siempre una pieza con cada mano, de manera que si le mostramos como apilarlas para hacer muros o torres tiende a querer colocar ambas piezas al mismo tiempo, y va "construyendo" una obra sin proyecto previo. Le resulta igual de divertido destruir la construcción en cualquier momento

Participantes

En este trabajo se recoge el primer estudio de campo y los análisis de las matrices de datos resultantes. Fueron evaluados 218 niños y niñas con edades entre 0 y 12 años pertenecientes a otras tantas familias murcianas.

RESULTADOS

Los análisis factoriales exploratorios mostraron la unidimensionalidad de cada una de las 10 subescalas y de la escala globalmente (Tabla 4). También quedó probada la consistencia interna de las medidas obtenidas con el grupo, vistos los elevados índices de fiabilidad (Tabla 5), así como los índices de homogeneidad para cada uno de los ítems, que mostraron la adecuada ordenación de los mismos para reflejar el atributo medido por cada escala. Finalmente se pudo apreciar la validez de constructo general en los altos índices de correlación interescalas (Tabla 6), lo que permitió concluir que la *Eda* representa una descripción ordenada de los hitos del desarrollo, simétrica con la evolutiva natural del individuo humano dentro de las edades señaladas. Se dieron así por alcanzados los objetivos instrumentales planteados y se recabaron suficientes pruebas psicométricas como para aceptar la hipótesis sometida a juicio.

Tabla 4. Estadísticos de ajuste.

	GFI	MSR
Tono	0.9564	0.0212
Coordinación	0.9505	0.0216
Precisión	0.9507	0.0199
Percepción Interna	0.9650	0.0167
Percepción Externa	0.9708	0.0156
Modulación	0.9696	0.0148
Expresión	0.9677	0.0169
Comprensión	0.9614	0.0196
Identidad	0.9639	0.0169
Integración	0.9750	0.0136

Tabla 5. Coeficientes de fiabilidad.

	Alfa de Cronbach	Coeficiente Flanagan
Tono	0.945	0.998
Coordinación	0.948	0.998
Precisión	0.944	0.998
Percepción Interna	0.948	0.998
Percepción Externa	0.949	0.998
Modulación	0.947	0.998
Expresión	0.948	0.997
Comprensión	0.948	0.998
Identidad	0.948	0.998
Integración	0.951	0.998

Tabla 6. Análisis de las correlaciones entre las 10 subescalas

	T	CO	P	PI	PE	M	E	CP	ID	IT
T	1.000									
CO	.991	1.000								
P	.980	.986	1.000							
PI	.987	.990	.987	1.000						
PE	.987	.988	.986	.991	1.000					
M	.986	.989	.986	.993	.992	1.000				
E	.987	.989	.985	.992	.991	.991	1.000			
CP	.986	.988	.986	.991	.991	.990	.991	1.000		
ID	.985	.988	.987	.991	.990	.991	.990	.990	1.000	
IT	.987	.989	.983	.990	.989	.990	.990	.989	.991	1.000

CONCLUSIONES

Este primer estudio de validación estructural abre la puerta a una ingente tarea investigadora en la que la propia herramienta de evaluación no sólo sirve de *regla* con la que medir el desarrollo, sino que también influye sobre este al comprenderlo y explicarlo desde dentro de las teorías imperantes en la Psicología Evolutiva actual. La

Escala de desarrollo armónico continúa siendo un ilusionante proyecto que en el futuro alcanzará su verdadera potencialidad adaptándose y modificándose, como una escala *orgánica*, gracias a su interacción con los diversos entornos en los que habrá de ejercer su actividad de diagnóstico, gracias a su implementación en una aplicación informatizada.

REFERENCIAS

Abellán, F.J. (2003). *La matriz evolutiva: Diseño de una nueva herramienta de evaluación del desarrollo infantil*. Tesina de Licenciatura, Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Murcia.

Abellán, F.J. (2011). *Escala de desarrollo armónico: un estudio de validación estructural*. Tesis doctoral. Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Murcia. Con acceso en http://hdl.handle.net/10803/109212

OBSERVACIÓN Y CONTROL DEL RIESGO ACADÉMICO

Barbara Nayar Olvera Carballo, María del Refugio Navarro Hernández y Salvador Vázquez Sánchez

Universidad Autónoma de Nayarit, México

RESUMEN

Con la finalidad de mejorar los índices de permanencia, desempeño y eficiencia terminal de los estudiantes la Universidad Autónoma de Nayarit, se transformó el programa de tutorías a través del Programa Institucional de Tutoría Académica (PITA). Este programa consistió en niveles, tipos y modalidades: i) en función de la trayectoria escolar del estudiante; ii) potenciadora y/o compensatoria; y, iii) individual, grupal y entre pares. Este modelo tridimensional se apoya en el diagnóstico generado del **riesgo académico**, por lo que se estableció un sistema de información que ofrece los datos necesarios para la toma de decisiones en cualquier momento de la observación y permite enmarcar las soluciones al rendimiento escolar y, eventualmente, remediar procedimientos académicos que ofrecen deficiencias y, de esta forma, subsanarlos.

Para ejemplificar este modelo de riesgo se tomó la cohorte 2012 y los resultados obtenidos muestran que el 79% se encuentra en *riesgo latente*; riesgo en que se encuentra una buena parte de la matrícula desde su ingreso, lo que señala que adolecen de un capital académico necesario para el éxito en sus estudios; alertando con ello la necesidad de un acompañamiento sostenido durante su vida académica.

ABSTRACT

In order to improve retention rates, performance and completion rates of students at the Autonomous University of Nayarit, transformed his mentoring program through Institutional Academic Tutoring Program (PITA). This is established through levels, types and forms: i) based on student 's school career , ii) enhancing and / or compensatory , and iii) individual, group and peer. This three-dimensional model is based on the diagnosis generated academic risk, so that established an information system that provides the necessary data for decision -making at any time of observation and allows framing school performance solutions and, eventually, academic procedures that offer remedy deficiencies and, in this way, correct.

To illustrate this risk model took the cohort 2012 and the results show that 79 % are at risk latent risk which is a good portion of tuition from their income, which states that suffer from academic capital necessary for success in their studies, thereby alerting the need for sustained support during their academic life.

INTRODUCCIÓN

La Universidad Autónoma de Nayarit a partir del año 2002, inicia el Programa de Tutoría, y en el año 2006, se formaliza esta acción mediante un documento que explica su objetivo, metas, funciones y estrategias para el mejoramiento de los indicadores de permanencia, desempeño y eficiencia terminal de los estudiantes. (PITA-UAN, 2006). En el año 2011 se inicia formalmente un seguimiento de *trayectoria escolar* como mecanismo de diagnóstico y evaluación, para lo cual se generó un modelo de *medición del riesgo académico*.

Desarrollo del modelo de medición del riesgo académico

Como parte del seguimiento a estudiantes, se plantea la necesidad de vincular la *tutoría* y *trayectoria escolar* (PITA, 2011) con la finalidad de contar con un medio de diagnóstico y evaluación para la toma de decisiones oportunas y pertinentes en la mejora de la calidad educativa. A partir de esta necesidad se plantea el **modelo del riesgo académico** (MRA) se sustenta en la trayectoria del estudiante, y permite predecir y/o prevenir la reprobación, rezago o la posible deserción, generando lo anterior rediseño de la función tutorial.

En una primera etapa, el riesgo académico, se obtiene a partir de los resultados del examen de admisión, y la intersección con el promedio de bachillerato, este resultado muestran un primer escenario de riesgo que, conforme se desarrolla la trayectoria escolar, (transcurre la vida académica) se tiene una imagen del comportamiento general escolar, el cual puede ser intervenido mediante las tutorías, y remediar los posibles efectos negativos en la vida académica del estudiante. Se reconoce que la tutoría no es una panacea; sin embargo, como se comenta, interviene para mejorar la calidad educativa,

Modelo de riesgo

Con el fin de detectar el riesgo académico, se inicia un seguimiento desde antes de empezar la vida universitaria y en forma permanente. Las bases de datos con el tratamiento aplicado han permitido implementar el modelo de riesgo académico.

El modelo de riesgo se conforma de dos fases:

i) Inclusión del estudiante en la universidad: el promedio de bachillerato hasta el 5º semestre, y el puntaje del examen de admisión.

ii) Permanencia, o no, del estudiante en la institución, y consiste en el cruce del promedio obtenido hasta el periodo inmediato anterior con el número de unidades de aprendizaje no aprobadas.

La "tabla de riesgo académico" (ver tabla 1) tiene por objetivo identificar la posición que guarda el estudiante con relación a su rendimiento; esto es, permite prevenir el rezago académico y la posible deserción, asumiendo que esta suceda por una cuestión académica.

La tabla de riesgo

Para la interpretación del colorama o tabla de riesgo se consideraron los siguiente colores y categorías:

i) el **rojo** señala el máximo grado de riesgo;

ii) el **naranja** alto riesgo;

iii) el **amarillo** mediano riesgo;

iv) el **verde** mínimo riesgo, y

v) el **azul** estudiante "ideal" que es aquel que no tiene unidades reprobadas y cuenta con buen promedio.

Las ponderaciones son:

i) **rojo** representa las posibles intersecciones de promedio entre:

[0 – 59.99] y con dos o más UA reprobadas,

[60 – 69.99] y [70 – 79.99], con más de tres UA reprobadas.

ii) **anaranjado** corresponde al cruce entre el rango de promedio de:

[0 – 59.99] y una U.A. reprobada,

[60 – 69.99] o [71 – 89.99] y dos UA reprobadas

[80 – 89.99] o [90 – 100] y tres o más UA reprobadas,

iii) **amarillo** a:

[60 – 69.99] o [70 – 79.99] y una UA reprobada

[80 – 89.99] o [90-100] con dos UA reprobadas

iv) **verde** los:

[60-69.99] o [70-79.99] sin UA reprobadas

[80-89.99] o [90 - 100] una UA reprobada

v) **azul** el cruce:

[80-89.99] o [90 -100] sin reprobación

Tabla 1. Determinación del riesgo académico.

Número de Unidades de Aprendizaje Reprobadas.	0 - 59.99	60 - 69.99	70 - 79.99	80 - 89.99	90 -100
0					
1					
2					
3 o más					

Fluxograma de operaciones del sistema de información sobre riesgo escolar.

El sistema la información proviene de dos fuentes:

a) Los puntajes del proceso de ingreso a la universidad y los promedios enviados por el Centro de Documentación y Digitalización de Información, y

b) Las calificaciones obtenidas por los estudiantes después del primer semestre y los promedios correspondientes proporcionados por el Sistema de Administración Documental de Control Escolar.

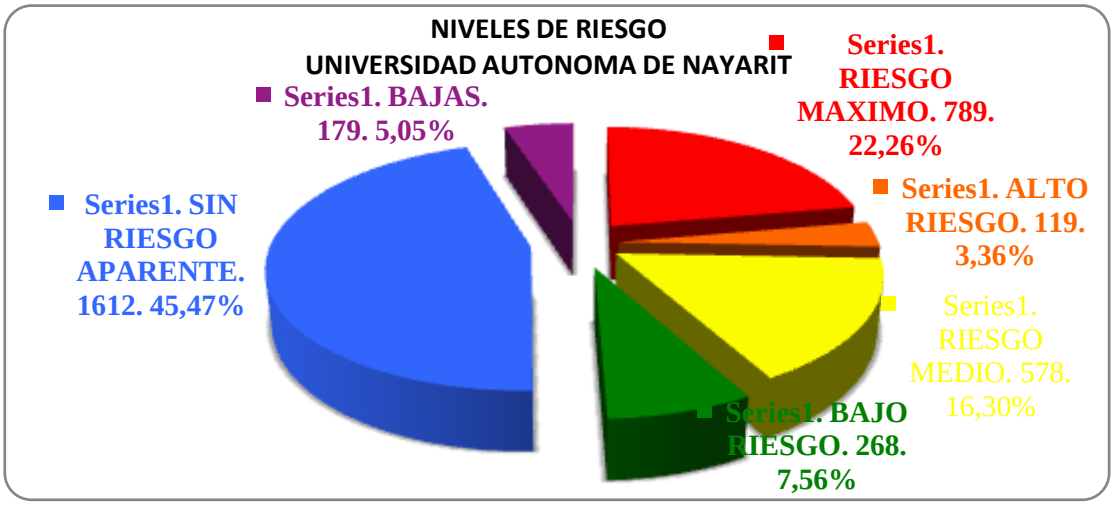
Se procesa la información anterior y se envía a los responsables de tutoría de cada unidad académica el diagnóstico situacional de riesgo académico de cada uno de los tutorados de su programa, para la oportuna toma de decisiones e intervención tutorial

Diagnóstico de Riesgo Inicial para la cohorte 2012. Primeros resultados

Se dio seguimiento a la cohorte 2012 en dos momentos: al término del primer periodo (agosto-diciembre 2012) y al término del segundo periodo (febrero-junio del 2013) y se encuentra que de 3,363 estudiantes:

- el 23% (789 estudiantes) presentan el *riesgo más* alto, (rojo)
- el 4% (119 estudiantes) se ubica en el *alto riesgo* (naranja),
- el 17% (578 estudiantes) muestran *mediano riesgo* (amarillo)
- 8% (268 estudiantes) implica un mínimo riesgo (verde)
- el 48% (1612 estudiantes) *sin riesgo aparente* (azul)

Figura 1. Diagnóstico por niveles de riesgo al ingreso de la cohorte 2012.



Ante la magnitud del problema presentado en la UAN, se requiere implementar dos vías de intervención: a) intervención en las problemáticas estructurales de selección de los estudiantes de nuevo ingreso a la universidad y b) intervención a través del Programa Institucional de Tutoría Académica (PITA), que establece una acción puntual de los casos que lo demanden.

CONCLUSIONES

El sistema de información de niveles de riesgo es una herramienta que posibilita la toma de decisiones para plantear cambios estructurales y coyunturales.

La modalidad de presentar gráficamente la información es un horizonte muy amplio de flexibilidad para un manejo más ágil y rápido de datos y que, a juicio del consultor, puede solicitar para fundar estrategias, planes y programas de acción.

El sistema de riesgo predice el comportamiento futuro de la trayectoria escolar, lo que permite ofrecer la oportunidad de intervenir en cualquier momento que las autoridades lo soliciten.

Finalmente, el sistema de riesgo y el PITA, son instancias que potencian la organización de la universidad para alcanzar metas de mejora continua con propósitos de calidad y solidaridad social.

REFERENCIAS

ANUIES (2002) *Programas Institucionales de Tutoría. Una propuestade la ANUIES para su organizacióny funcionamiento en las instittuciones de educación superior.* Serie de investigaciones. 2da. Edición corregida. México: ANUIES.

Coordinación Institucional de Tutoría Académica UAN. (2006). *Programa Institucional de Tutoría Académica.* Nayarit: Universidad Autónoma de Nayarit .

Delors, J. (2002) *Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. La Educación encierra un tesoro*. (Compendio). Santillana Ediciones: UNESCO.

Romo López, A. y Fresán Orozco, M. (2001). *Los factores curriculares y académicos relacionados con el abandono y el rezago en Deserción, Rezago y Eficiencia Terminal en las IES. Propuesta Metodológica para su estudio.* México: ANUIES.

EVALUAR PARA MEJORAR: IMPLEMENTACIÓN DE UNA METODOLOGÍA 360º EN EL GRADO DE COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL

Marina Romeo, Montserrat Yepes-Baldó, Lydia Sánchez, Silvia Burset, Mª Ángeles García, Vicenta González, Josep Gustems, Emma Bosch, Carlos Aguilar y Diego Calderón

Grupo de Innovación Docente Consolidado GID-CAV

RESUMEN

Antecedentes: El presente trabajo describe una experiencia de evaluación a través de un proceso multifuente 360º. La finalidad de dicha experiencia ha sido mejorar las directrices académico-docentes y la formación específica del profesorado tutor de la asignatura *Proyectos I* del grado de Comunicación Audiovisual.**Método**: Mediante dos grupos de discusión y dos entrevistas, se analizaron las competencias adquiridas por los estudiantes, y la satisfacción con el equipo, la metodología docente, y los resultados académicos alcanzados. También se analizó el grado de desarrollo del proyecto (tasa de estudiantes matriculados vs tasa de estudiantes evaluados, calificaciones obtenidas, y tasa de repetición/abandono) y los recursos implicados. **Resultados**: Responsables académicos y estudiantes han considerado que las principales competencias adquiridas están vinculadas al "saber hacer" y al "saber ser". También han enfatizado las dificultades que comporta trabajar colaborativamente. El profesorado percibe falta de coordinación en la gestión docente, y lo atribuye a la escasez de criterios comunes hacia el desarrollo del *producto audiovisual*. **Conclusiones**: Los resultados señalan que la adquisición de las competencias por parte de los estudiantes ha sido conseguida, así como la implicación con la asignatura por parte de profesores, estudiantes, gestores académicos y empleadores. No obstante, los recursos humanos y técnicos han resultado escasos.

ABSTRACT

Background: This paper describes an evaluation experience through a multisource 360-degree process. The purpose of this experience was to improve academic guidelines and the specific teacher training for tutors of the subject Projects I in the Audiovisual Communication degree. **Method**: Using two focus groups and two interviews, we analyzed the skills acquired by students, and the degree of satisfaction with the team

and teaching methodology as well as the academic outcomes achieved. We also analyzed the degree of development of the project (rate of students enrolled vs. rate of students tested, marks achieved, and repetition/withdraw rate) and the involved resources. **Results**: Academic staff and students have found that the main skills acquired are related to the "know-how" and "knowing how to be". They have also emphasized the difficulties of working collaboratively. The teachers perceived lack of coordination in teaching management, and attribute it to the lack of common criteria to the audiovisual product development. **Conclusions**: Results indicate that the acquisition of skills by the students' have been achieved as well as the involvement with the subject by teachers, students, academic managers and employers. However, human and technical resources have been scarce.

INTRODUCCIÓN

Tras la puesta en marcha de la asignatura *Proyectos I* por primera vez en los estudios de Comunicación Audiovisual (CAV) de la Universidad de Barcelona, se ha llevado a cabo una experiencia de evaluación docente 360º (Brutus y Gorriti, 2005). Esta experiencia tiene como objetivo evaluar la implementación de esta nueva asignatura que, junto con *Proyectos II*,configura la materia *Proyectos.* El diseño de *Proyectos I* se realizó partiendo de las recomendaciones académico-docentes sugeridas por egresados, empleadores del ámbito de la comunicación y profesorado del grado (Romeo, Yepes, Burset, García, González, Sánchez y Berger, 2012).

MÉTODO

Diseño y procedimiento

Para desarrollar la evaluación 360º se han organizado dos grupos de discusión, constituidos, respectivamente, por estudiantes y profesores, y se han realizado dos entrevistas en profundidad, al jefe de estudios y al coordinador de la asignatura. También se ha acudido a fuentes documentales procedentes de las secretarías académica y administrativa.

Los trabajos de Krueger (1991) y Gil Flores (1993) han fundamentado la dinámica de los grupos de discusión, basados en el contraste de puntos de vista sin necesidad de alcanzar consenso. Con la técnica de conveniencia, aplicada a las entrevistas, se ha

obtenido información sistemática y profunda. Las fuentes documentales han dotado a los resultados de evidencia objetivable.

Materiales

El contenido de las notas de campo y de la transcripción de las discusiones y entrevistas se ha sometido a un análisis exploratorio a partir del enfoque conceptual socio-constructivista (Aronson, 1994); el vaciado de las fuentes documentales ha sido objeto de análisis cuantitativo.

Para la obtención de resultados se han considerado indicadores *duros y blandos* (Quijano, 2008). Los indicadores blandos van asociados a los temas tratados en los grupos de discusión y al contenido de las entrevistas, y han permitido analizar las competencias desarrolladas por los estudiantes ("saber", "saber hacer" y "saber ser") y el nivel de satisfacción acerca de la metodología propuesta, los contenidos trabajados, la labor de los equipos docentes, los resultados académico-profesionales obtenidos y la viabilidad del proyecto. Los indicadores duros proceden de las fuentes documentales: calificaciones finales, tasa de estudiantes matriculados vs. evaluados, tasa de repetición-abandono, recursos técnicos y humanos.

Participantes

El grupo de discusión lo han configurado 9 de los 50 estudiantes de la asignatura. Para su selección se ha requerido su asistencia a todos los seminarios de la asignatura, puntualidad en la presentación de trabajos y diversidad en la calificación final obtenida. Del total de 9 profesores 4 han constituido el segundo grupo de discusión. El jefe de estudios de grado y el coordinador de la asignatura fueron entrevistados.

RESULTADOS

Los estudiantes han expresado que existen deficiencias en los procesos de tutorización y también en el trabajo colaborativo con los compañeros. Las dificultades que conlleva trabajar en equipo también las han evidenciado los profesores en lo que se refiere a la gestión docente y lo atribuyen no tanto a un aspecto organizativo, como, más bien, a la falta de criterios comunes sobre el producto audiovisual a desarrollar.

Por lo que se refiere al grado de satisfacción de los resultados obtenidos, estudiantes, docentes y responsables académicos valoran positivamente los productos audiovisuales desarrollados, aunque todas las partes implicadas lamentan la falta de proyección profesional de tales productos debido a la ausencia de empleadores en los tribunales de valoración.

En cuanto a los resultados *duros*, si bien se han obtenido excelentes resultados académicos (Nota media de la asignatura=7.13; SD= 1.5 – Tasa de abandono=1,85%; n=1), los recursos de que se disponía fueron escasos (ratio horas equipo docente/grupo = 5; 4 cámaras, 6 focos y 7 micrófonos para 12 grupos).

Tanto estudiantes como gestores académicos han coincidido en mencionar la adquisición de competencias relacionadas con la capacidad de aprendizaje y responsabilidad, el trabajo en equipo y la capacidad creativa y emprendedora. Por otra parte, los docentes subrayan el grado de compromiso e implicación de los estudiantes con respecto a la asignatura, puesto que en algunos casos han excedido los resultados previstos.

Todas las personas implicadas en los procesos descritos hasta ahora están de acuerdo en considerar que las principales competencias que deben desarrollarse son las vinculadas, por una parte, a la resolución de problemas, la toma de decisiones y la asunción de roles, y por otra, a las relacionadas con el conocimiento y la capacitación de aspectos técnicos y de gestión del trabajo colaborativo. En este sentido, "saber ser" y "saber hacer" son las que han de vertebrar el espacio entre docentes y estudiantes.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

A la luz de los resultados obtenidos, la prospectiva que se nos plantea para un mejor desarrollo académico-docente de la asignatura se concreta en los siguientes objetivos:

- Mejorar la coordinación de los equipos docentes. Se debe promover el acuerdo de procesos, perspectivas y cronogramas entre el profesorado implicado para que la gestión docente sea efectiva y favorezca al alumnado.
- Desarrollar de manera más clara y precisa los indicadores de evaluación de las competencias transversales, para que el estudiante sea consciente de su progreso y que facilite una valoración objetiva por parte del profesorado y los tribunales de evaluación.

- Diagnosticar la implicación y el compromiso con el proyecto por parte de los profesores, los estudiantes, los gestores académicos y empleadores, con la intención de detectar errores y enmendarlos para promover la adquisición de las competencias por parte de los estudiantes.

REFERENCIAS

Aronson, J. (1994). A pragmatic view of thematic analysis.*The qualitative report, 2*(1). Recuperado el 6 de mayo de 2013, en http://www.nova.edu/ssss/QR/BackIssues/QR2-1/aronson.html

Brutus, S. y Gorriti, M. (2005). La evaluación multifuente feedback 360º [360º feedback multisource assessment]. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 21*, 235-252.

Gil Flores, J. (1993). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza: Anuario Interuniversitario de Didáctica, 10-11*, 199-214. Recuperado el 6 de mayo de 2013, en http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20406&dsID=metodologia_investigacion.pdf

Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada [The discussion group. Practical guide for applied research]*. Madrid: Pirámide.

Quijano, S., Navarro, J., Yepes, M., Berger, R., & Romeo, M. (2008). Human System Audit (HSA) for the analysis of human behaviour in organizations. *Papeles del Psicólogo, 29*, 92-106.

Romeo, M., Yepes, M., Burset, S., García, M. A., González, V., Sánchez, L., & Berger, R. (2012). Desarrollo de la materia Proyectos. Grado de Comunicación Audiovisual. Universitat de Barcelona [Subject *Project* developement. Audiovisual Communication Degree. University of Barcelona]. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria, 5*(2), 122-132.

ANÁLISIS DEL CONTEXTO EDUCATIVO DEL NIVEL PREESCOLAR: ACERCAMIENTO A LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN

José Marcos Partida Valdivia y María del Refugio Navarro Hernández

Universidad Autónoma de Nayarit

RESUMEN

El presente trabajo de investigación es un estudio exploratorio, llevado a cabo en un contexto de educación preescolar, específicamente en el aspecto de evaluación de los aprendizajes. El trabajo analiza las implicaciones metodológicas y lineamientos que establece el Programa en Educación Preescolar 2011 en materia de evaluación y se comparan con las prácticas evaluativas que llevan a cabo las educadoras del preescolar "Niños en Movimiento" de la ciudad de Tepic, Nayarit.

A pesar de que se considera que el tiempo de inmersión en el campo fue relativamente corto, se espera que los resultados finales que emanan de este trabajo, puedan constituir un punto de partida para posteriores trabajos de investigación, mismos que profundicen de una manera más detallada y minuciosa todos los elementos que acompañan el proceso de evaluación el nivel de educación preescolar.

Palabras Clave: Evaluación, Preescolar, Infancia, Educadoras.

ABSTRACT

This article is about an exploratory study carry through infant school, focus in learning assessment. First, children development characteristics of infant school are going to be analyzed. The paper analyses methodological implications and guidelines that establish the Program in Early Childhood Education 2011 (PEP 2011) in the field of evaluation, comparing it with previous evaluative practices implemented in the educational institution.

In spite of the fact that this work did not make an in-depth analysis, as it is being carried out by an investigation of formal way, it was considered highly relevant follow a methodology of qualitative focused on the study of cases, with the goal of adding some degree validity and rigor in the immersion in the field, data collection and interpretation.

INTRODUCCIÓN

La Educación Preescolar constituye el primer peldaño de la educación formal del niño, atiende a niños de 4 a 6 años de edad y es una etapa decisiva en el desarrollo del ser humano, ya que en ella se forman experiencias altamente significativas tanto para la vida académica posterior del infante, así como para su adaptación social dadas las condiciones y características madurativas del menor (Rostan, Saurdini y Serrat, 2003). El presente informe es el resultado de una indagación llevada a cabo en la institución preescolar privada "Niños en Movimiento" en la ciudad de Tepic Nayarit, durante el ciclo escolar 2012-2013 en los meses de Abril y Mayo, con la siguiente finalidad:

- Caracterizar y describir las practica evaluativas de las educadoras de la institución educativa de nivel preescolar.

- Analizar el contexto de nivel preescolar en sus procedimientos de evaluación, comparando las prácticas educativas de la institución con los lineamientos estipulados en el Programa en Educación Preescolar 2011.

La Evaluación Preescolar en México

El "Programa en Educación Preescolar 2011" señala al docente como artífice de la evaluación de los aprendizajes y estipula utilizar campos formativos, los cuales sirven a la educadora para concretizar intenciones educativas; están integrados por:

- Información básica sobre características generales de los procesos de desarrollo aprendizaje.
- Competencias.
- Aprendizajes esperados.

El programa sugiere una serie de instrumentos para llevar a cabo la evaluación, manteniendo una cierta apertura a otras herramientas.

Los instrumentos utilizados fueron:

- La observación atenta.
- Expediente del alumno (ficha de inscripción, entrevistas con la madre, el padre o el tutor, notas acerca de los logros, los avances y las dificultades del proceso de aprendizaje, en relación con las competencias).

- Evaluación psicopedagógica (en los casos de alumnos con necesidades educativas especiales).
- Diario de trabajo de la educadora.
- Los trabajos que elaboran los alumnos.

DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO EDUCATIVO

El trabajo se llevó a cabo en una institución privada, situada en la zona centro de esta ciudad; ubicación geográfica que se caracteriza por mantener actividades económicas y social fluidas. El preescolar atiende a una población infantil de 42 niños con cuatro grupos:

1) 2 grupos de 2º de 10 y 8 niños

2) 2 grupos de 3º, de 11 y 13 alumnos,

Cada grupo cuenta con la educadora titular y reciben apoyo del área psicopedagógica.

IMPLICACIONES METODOLÓGICAS

La metodología es cualitativa enfocada en el estudio de casos. Se utiliza el método cualitativo ya que implica el entendimiento del comportamiento humano y las razones que lo gobiernan (Zacarías, 2000). Posee características descriptivas y exploratorias (Martínez, 2006), ya que identifica y detalla todos los factores implícitos en el fenómeno que se estudia y traslada el marco teórico a la realidad.

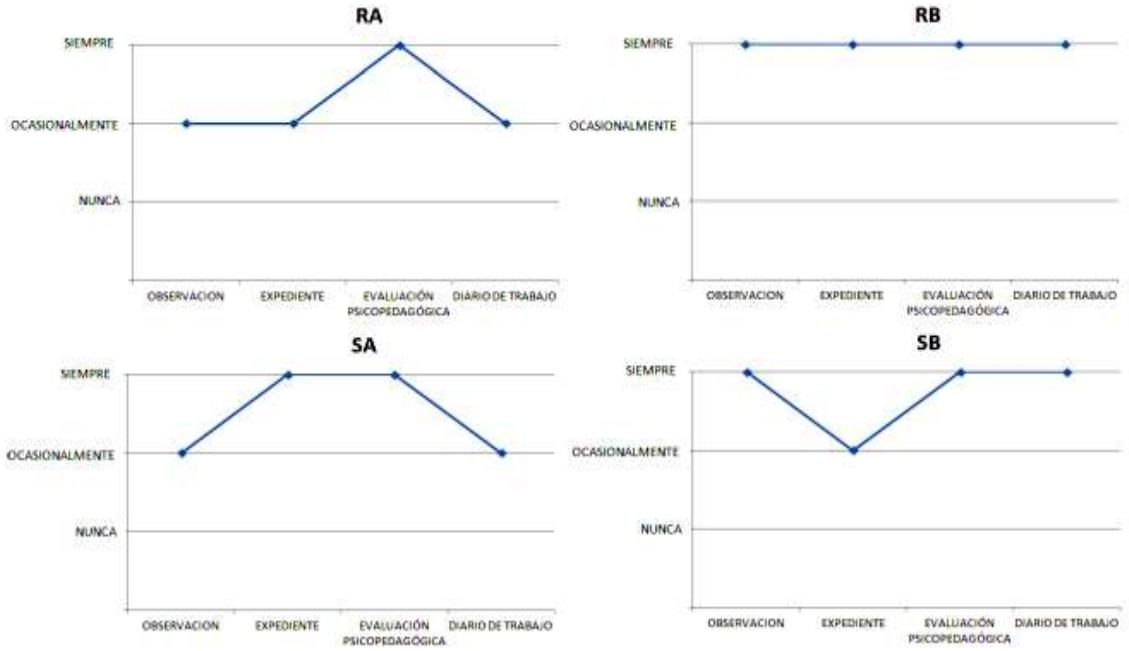
Se condujo en todo momento con ética, profesionalismo y seriedad en esta etapa del trabajo de campo, además que el abordaje fue específicamente enfocado a apreciar las características de la práctica evaluativa de la educadora y los señalamientos establecidos por el Programa en Educación Preescolar 2011, en cuestión de evaluación de los aprendizajes.

RESULTADOS

A pesar de que el tiempo de inmersión en el campo fue relativamente corto, se considera que los productos finales que emanan de este trabajo, da pauta para posteriores trabajos de investigación, que profundicen de una manera más detallada y minuciosa en todos los elementos que acompañan el proceso de evaluación en el nivel educativo abordado.

Cuidando la confidencialidad de las educadoras que colaboraron en el estudio, se asignaron los prefijos RA y RB a las educadoras a cargo de los grupos de segundo grado; SB y SA a las educadoras de los grupos de tercer grado de preescolar; también con la información obtenida por medio de las herramientas de recolección, se elaboraron los respectivos perfiles de cada maestra. Para la realización del perfil se recuperó la información de la rúbrica según se utilizan la observación, el expediente, evaluación psicopedagógica y diario de trabajo (ver gráfico en la parte inferior).

Gráficos: según resultados de la rúbrica aplicado a las educadoras



Características del Proceso de Evaluación

A diferencia de otros niveles educativos, el preescolar mantiene condiciones que contrastan de manera considerable con los demás niveles que componen el sistema de educación básica, principalmente al apreciar que el alumnado mantiene condiciones bio-psiquicas que demandan una atención y manejo de trabajo educativo diferente a los bloques educativos posteriores como primara y secundaria. Por lo anterior, y tal como lo constata el Proceso de Evaluación en Educación Preescolar (Moreno, 2011), en la evaluación de los aprendizajes de los alumnos se deben advertir de manera imprescindible estas mismas condiciones del desarrollo.

Al efectuarse las prácticas de observación directa en cada uno de los grupos, se percibió que la educadora no solo se enfrenta a las circunstancias del desarrollo señaladas dentro del aula, sino que también se aprecian otros factores importantes que influyen en la práctica de evaluación, tal como lo son las características particulares del núcleo familiar de donde proviene el infante; este señalamiento fue posible advertirlo al tener acceso a los expedientes de cada uno de los alumnos de la institución.

Respecto a los lineamientos que la Secretaría de Educación Pública establece para el proceso evaluativo, podemos identificar que el Programa en Educación Preescolar 2011 se enfoca en una centración especial a las experiencias de aprendizaje y el proceso desarrollo de las competencias, así como las características de aprendizaje de los menores, misma perspectiva que se asemeja en un mayor grado al modelo de evaluación de Cronbach (Ruiz, 1998), donde las características cualitativas y cuantitativas dentro del proceso de evaluación son consideradas como complementarias entre sí; a diferencia de su versión anterior (Programa en Educación Preescolar 2004), conllevaba un enfoque de la evaluación centrada en la comprobación de resultados, así como la contrastación de estos mismos mediante indicadores preestablecidos, observables y cuantificables, es decir una metodología típica del método Tyleriano (Ballester, 2004).

Otro aspecto que fue posible destacar, es el hecho que el programa educativo en preescolar en vigencia, demanda de la educadora una considerable perspicacia y un aguda sensibilidad a la observación, análisis, descripción y objetividad al momento de evaluar los aprendizajes de los alumnos. En sintonía con lo anterior y con las opiniones recabadas respecto a las actividades de capacitación a las cuales las educadoras son convocadas por la SEP de manera periódica, se aprecia que la mayoría de las docentes no perciben que dichas prácticas de mejora continua contribuyan en gran medida a un mejor desempeño en el proceso de evaluación preescolar.

REFERENCIAS

Ballester, M. (2004). *Evaluación como ayuda al aprendizaje.* Barcelona: Editorial GRAO.

Martínez, P. C. (2006). El método de estudio de caso: Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y gestión: revista de la División de Ciencias Administrativas de la Universidad del Norte*, 20, 165-193.

Moreno, E. (2011). El Proceso de Evaluación en Educación Preescolar. Secretaría de Educación Pública. Disponible en: http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/pdf/2012/9_PROCESO_EVALUACION.pdf

Rostán, C., Sadurní M. y Serrat, E. (2003). *El desarrollo de los niños, paso a paso.* Barcelona: Editorial UOC.

Ruiz, E. (1998). *Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior: una orientación cualitativa*. México: Cuadernos del Cesu.

Secretaría de Educación Pública. (2013). Programa de Educación Preescolar 2011. Disponible en http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/actualizacion/programa/Preescolar2011.pdf

Zacarías, E. (2000). *Así se Investiga, Pasos para hacer una Investigación*. Santa Tecla: Clásicos Roxsil.

EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN ALUMNOS UNIVERSITARIOS

Rodríguez Quintana, E., Bueno Álvarez, J.A., Ramos Alía, J.F.

Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN

Este trabajo tiene referencia los procesos y resultados de evaluación desarrollada en "Psicología de la Educación" durante el curso 2011-2012, con alumnos de primero de Grado de Maestro de Primaria de la UCM, donde se combinaron autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación. Destacan los hallazgos encontrados respecto a la autoevaluacion de competencias transversales, donde se encontró una valoración significativamente inferior por parte de los alumnos al terminar la asignatura, que contrastaba con los resultados hallados con la heteroevaluación. Una profundización en este aspecto nos llevó a la necesidad de tener en cuenta que la autoevaluación de competencias, no sólo está influenciada por el grado de adquisición percibido, sino también por el grado de conciencia que se posee sobre en qué consiste el dominio de dicha competencia.

ABSTRACT

This work is framed in the processes and results of the evaluation developed in " Educational psychology" during 2011-2012, with pupils of first of Teacher's Degree of Primary of the UCM, where autoevaluation, heteroevaluación and coevaluación were combined. Stand out the findings found with regard transversal competences autoevaluation, significantly low finished the subject, which was contrasting with the results found with the heteroevaluación. A deepening in this aspect took us to the need to bear in mind that the autoevaluation of competences, not only is influenced by the degree of acquisition perceived, but also for the possessed degree of conscience about what implies dominating the specific competence.

INTRODUCCIÓN

En el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, el Proyecto Tunning (2000) fue especialmente útil en la concreción de competencias, así como en la diferenciación que hace entre resultados académicos y competencias, implicando estas últimas una

combinación de conocimiento, comprensión, "skills" y "abilities" y desarrollándose a lo largo de varios cursos, durante los cuales se adquieren diferentes niveles. Se concretan en este Proyecto 30 competencias, diferenciando entre específicas y genéricas, que han sido hechas suyas por la ANECA en los nuevos Planes de Estudio (MEC, 2007). Este Real Decreto determina que "los 60 créditos iniciales deberán tener una orientación común para formar competencias básicas de la rama de conocimiento y en las competencias genéricas comunes a todas las ramas de conocimiento", pero que esstas competencias counes deben ser aplicables a resolver problemas reales del campo profesional específico.

En un contexto donde debemos enseñar competencias genéricas, es fundamental evaluarlas, porque "la evaluación… constituye un elemento clave en la calidad del aprendizaje, ya que condicionará su profundidad y nivel (Sans Martí, 2005).

De esto podemos deducir que la enseñanza de competencias es una responsabilidad común de los profesores, que debe abordarse durante toda la formación universitaria. Sin embargo, su inclusión explícita en la evaluación implica una dificultad de concreción y de interconexión con todo el proceso de enseñanza aprendizaje que hace en muchos casos que no se evalúe de modo explícito y por tanto que sea dudoso el incremento de su dominio a lo largo de la trayectoria universitaria.

METODOLOGÍA

Los objetivos fundamentales que nos planteamos como profesores fue incrementar el papel del alumno en la evaluación y evaluar de modo explícito las competencias genéricas.

Así, la evaluación de la asignatura conllevó la combinación de los siguientes elementos en relación con las competencias genéricas:

QUÉ	CÓMO	QUIÉN	CUÁNDO
APRENDIZAJE (ALUMNOS)	Individual	Autoevaluación	Inicial
ASIGNATURA[3]	Grupal	Heteroevaluación	Continua
		Coevaluación	Final

[3] El hecho de que se trate de futuros Maestros y de la asignatura "Psicología de la Educación" nos llevó a incluir la evaluación por parte de los alumnos de la asignatura como parte de la evaluacion de los mismos (análisis fundamentado de procesos, metodologías… que había utilizado el profesor).

Los alumnos desarrollaron, respecto a las competencias genéricas, una evaluación inicial y otra final. Estas competencias también fueron valoradas a través de la coevaluación y heteroevaluación.

Los alumnos valoraron la ejecución de sus compañeros respecto a las competencias genéricas planteadas a través de un "proyecto" que desarrollaron todos los alumnos en grupos de 4. Esto hizo necesario que los proyectos estuvieran entregados y publicados en el campus virtual con tiempo suficiente para que fuera valorado por el resto de grupos, así como que esta evaluación formará parte de la propia calificación (el 10% de la calificación estaba constituida por la valoración en el resto de grupos).

A continuación presentamos la tabla entregada a los alumnos sobre la evaluación de 7 competencias genéricas. Obviamos por falta de espacio los niveles de ejecución considerados en relación con cada aspecto considerado.

1.BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN (1)	1.1. Exhaustividad	¿Hemos revisado todos los materiales propuestos por el profesor? ¿Hemos revisado otros materiales? ¿Hemos considerado e incluido diversidad de materiales (libros, videos…)?
	1.2. Selección de fuentes de información	Justificar por qué se han seleccionado esas fuentes.
	1.3. Citación	¿Hemos citado las fuentes al desarrollar el trabajo? ¿Las hemos citado correctamente a lo largo del texto? ¿Las hemos citado correctamente en el listado final?
2. ANÁLISIS-SÍNTESIS (4,5)	2.1. Análisis de la información	¿Hemos reelaborado la información en vez de copiar? ¿Hemos relacionado información de diferentes autores? Justificar en la introducción los temas que se han tratado. Se plantean los contenidos enfocados desde su utilidad.
	2.2. Mapa conceptual	¿Aparece toda la información importante? ¿Conceptos del mismo grado de amplitud-generalidad están en el mismo nivel? ¿Los niveles están organlizados de mayor a menor nivel de generalidad-amplitud? ¿Los conceptos están enmarcados? ¿Los conceptos son sólo una palabra o expresión? ¿Existen nexos entre todos los conceptos relacionados? ¿Existen relaciones cruzadas?
	2.3. Uso de gráficos-diagramas	¿Hemos utilizados algún tipo de gráfico o diagrama (además de los mapas conceptuales) para sintetizar información? ¿Por qué hemos utilizado ese tipo de gráfico?
	2.4. Preguntas	¿Hay información importante que quede sin preguntar? ¿Hay sólo preguntas de memoria o hay preguntas de relación que implican reflexionar sobre el contenido abordado?

		¿Hay sólo una opción de respuesta correcta?
3. GESTIÓN DEL TIEMPO (1)	3.1. Planificación	¿Hemos planificado los pasos a seguir en la elaboración del trabajo? ¿Hemos detallado las personas que se encargarán de realizar cada uno de los aspectos planificados?
	3.2. Evaluación	¿Hemos seguido el plan propuesto? ¿Qué modificaciones ha habido? ¿Qué problemas han surgido y cómo los hemos abordado? ¿Cómo vamos a intentar evitarlos en el futuro?
4. TRABAJO EN EQUIPO (0,5)	4.1. Creación del grupo	¿Pusimos en común objetivos de la asignatura antes de confirmar la creación del grupo? ¿Nos facilitamos datos de contacto para loclizarnos más alllá de clase y el campus virtual? ¿Qué problemas han surgido y cómjo los hemos resulto? ¿cómo vamos a intentar evitarlos en el futuro?
	4.2. Comunicación entre los miembros del grupo	¿Hemos sido todos respetuosos con los demás? ¿Hemos podido todos exponer nuestro punto de vista? ¿Hemos mantenhido un tono de voz adecuado durante el trabajo el grupo en clase? ¿Nos hemos centrado en el objetivo del trabajo en grupo o hemos derivado en otros temas no relacionados? ¿Hemos asignado cada día un moderador y un secretario? ¿Estas funciones han sido rotativas? ¿El moderador ha asignado correctamente turnos de palabra y ha mediado en debates? ¿El secretario ha tomado nota de los avances? ¿Qué problemas han surgido y cómo los hemos abordado? ¿Cómo creemos que pueden evitarse en el futuro?
5. EXPRESIÓN	5.1. Expresión, ortografía y acentuación	¿La construcción de las frases es correcta?

ESCRITA (1)		¿Existen faltas de ortografía y/o acentuación?
	5.2. Expresión técnica	¿Utilizamos correctamente el vocabulario técnico? ¿Queda claro el signhificado de los términos técnicos utilizados? (uso de glosario si se cree conveniente)
6. EXPRESIÓN ORAL (1)	6.1. Aspectos verbales	¿Somos fluidos en el habla? (uso de muletillas, repetición, construcción de frases….) ¿Utilizamos expresión técnica y de modo correcto?
	6.2. Aspectos paraverbales	¿Utilizamos cambios de entonación o somos monótonos en el habla? ¿Utilizamos un volumen y situación adecuados?
	6.3. Aspectos no verbales	¿Utilizamos una posición del cuerpo que muestre seguridad? ¿Utilizamos movimientos que mantengan la atención? ¿Mantenemos la mirada en los oyentes?
7. REFLEXIÓN-PENSAMIENTO CRÍTICO-CREATIVIDAD-INNOVACIÓN (1)	7.1. Aportación personal fundamentada	¿Existe en el trabajo aportación personal? ¿Está aportación personal está fundamentada? ¿Se presenta la información de una forma novedosa y atractiva?
	7.2. Fomento de la reflexión	¿Se hace reflexionar en la presentación a los oyentes?
	7.3. Creatividad enla presentación	¿Es creativa la presentación? (fomenta la atención de los oyentes)

La evaluación explícita de estas competencias hace necesario además enseñar en torno a cada una de estas competencias. De este modo, se desarrolló una práctica en torno a cada uno de estos aspectos (fuentes de información, valoración de fiabilidad de las fuentes, habilidades de comunicación, resolución de conflictos, planificación y gestión del tiempo,…).

Queremos destacar finalmente que la autoevaluación del grado de dominio de las competencias genéricas planteadas, fue desarrollado tanto antes de comenzar la asignatura como al finalizarla. Llamativamente, la autoevaluación fue significativamente inferior tras haber finaliado la asignatura. Las entrevistas desarrolladas con los grupos nos llevaron a concluir que la causa es que a lo largo del proceso se fueron haciendo conscientes de la complejidad de estas competencias, que les llevó a valorarse más negativamente al finalizar, a pesar de haber incrementado el grado de dominio de las mismas, como se confirmó a través de la heteroevaluación y la coevaluación con elementos específicos.

REFERENCIAS

Proyecto Tunning (2000). Recuperado de http://www.unizar.es/eees/tesie.htm

MEC (2007). Real Decreto 1393/2007 de Ordenacion de las Enseñanzas Universitarias. Recuperado de http://www.mec.es/mecd/gabipren/documentos/files/2007-ensenanzas-univ-texto-rd.pdf

Sans Martí, A. (2005). La evaluación de los aprendizajes: construcción de instrumentos. *Cuadernos de Docencia Universitaria*, *2*. Barcelona: ICE- Universidad.

TRATAMIENTO DE LA PLURICULTURALIDAD EN EL AULA MUSICAL: ANÁLISIS DE PROPUESTAS

María del Mar Bernabé Villodre

Universidad Católica de Murcia

RESUMEN

El camino recorrido por la legislación educativa española para ofrecer una educación de calidad y en igualdad ha sido largo y, en ocasiones, difícil. La dificultad en la puesta en práctica de situaciones interculturales se ha debido a la escasa formación de los docentes en este sentido, ya que si bien se introducían cambios en la legislación, no sucedía así en los planes de estudios de las diferentes especialidades que podían desarrollar su labor profesional en la enseñanza. Y dentro de este contexto, la educación musical superior se vio bastante ignorado ante estos cambios, pese a que la música y su proceso educativo han sido comprendidos por muchos investigadores como el campo ideal para la formación intercultural del alumnado. Dentro de la producción artística, la música es el producto cultural más exclusivo y a la vez más universal, ya que los distintos elementos característicos del lenguaje de la música son compartidos (sin discriminaciones de procedencia) por compositores de diversos países e interpretados de diferentes y enriquecedoras formas por intérpretes distintos. Desde esta comunicación se ofrece un análisis comparado de diferentes propuestas musicales denominadas multiculturales e interculturales, tomadas como punto de partida para establecer directrices y características imprescindibles para atender al alumnado pluricultural.

Palabras clave: Educación intercultural, pluriculturalidad, educación multicultural, educación musical.

ABSTRACT

The path taken by the Spanish educational legislation to provide quality education and equality has been long and sometimes difficult. The difficulty implementing intercultural situations was due to poor training received by teachers in this sense, because although changes were made in the legislation, it wasn't so in the curricula of the different specialties they could develop their professional work in teaching. And within this context, the higher music education was largely ignored to these changes,

although the music and their educational process have been understood by many researchers as the ideal course for intercultural training of students. Within artistic production, the music is the most unique cultural product yet most universal, as the various features of the language of music are shared (without discrimination of origin) by composers of various countries and interpreted in the different and enriching ways by different interpreters. Since this paper provides a comparative analysis of different proposals called multicultural and intercultural musical, taken as a starting point to establish the guidelines and essential characteristics to meet the multicultural student.

Keywords: Intercultural education, pluriculturality, multicultural education,musical education.

1. La pluriculturalidad en España

Históricamente, España siempre se ha caracterizado por una amplia pluralidad cultural.

A nivel educativo, ha costado mucho garantizar su inclusión en el aula, frente a una tendencia homogeneizadora o globalizadora. Ante todo, los hijos de inmigrantes tienen derecho a una educación de calidad, que se traduce en la inclusión curricular de elementos conocidos para ellos.

2. Educación multicultural *versus* educación intercultural en el aula musical

El aula musical tiene un decisivo papel para educar a esa pluriculturalidad existente en España. Los educadores deben hacer referencias a otras músicas porque la legislación les obliga; pero para lograr una situación intercultural deben trabajarse actitudes.

Desde 1966, se han ido incorporando elementos no occidentales en la educación musical. La música y su práctica entendidas como una forma de acercarse "al otro" para evitar la xenofobia o el racismo; sin embargo este "conocimiento" no implicaba intercambio. Para que la educación musical se ayude a la interculturalidad, se debe experimentar musicalmente, probar fusiones a través de la improvisación y trabajar valores y actitudes.

Normalmente, muchas propuestas educativas parten del trabajo de la música tradicional comprendida como elemento cercano y generador de puntos de encuentro. En este caso, los "alumnos desconocedores" suelen ser la totalidad de la clase, ya que se muestran más interesados en la música actual. Precisamente por ello, algunos docentes

(Sanfeliu y Caireta, 2005) proponen partir de la música actual de cantautores preocupados por temas como la inmigración o la pobreza, como por ejemplo Manu Chao, Ismael Serrano o Macaco. De esta forma la música se convierte en un instrumento de trabajo de la interculturalidad porque su mensaje y su lenguaje musical implican fusión.

La formación en música de jazz es la que defiende Samper (2011). Pretende que la conozcan para que ese futuro profesional de la educación pueda llegar al alumnado actual.

Siguiendo ese mismo hilo argumental, la canción popular cuya inclusión en el currículo reconoce la diversidad propia de España (Díaz e Ibarretxe, 2008), deberá utilizarse como nexo de unión de la pluralidad cultural del aula. Aunque no desde prácticas multiculturales (por ejemplo, Gallego y Gallego, 2003) consistentes en la simple interpretación de música de otros países, porque la sociedad necesita comprender la importancia del diálogo comprendido como encuentro e intercambio para la reconstrucción cultural compartida. Pero si se parte de un enfoque intercultural sí se garantizarán la interacción social y el respeto a la diversidad.

Esta línea intercultural es seguida por González (2010), quien incluye un análisis comparado y reflexivo en sus experiencias interculturales con canciones. Este tipo de actividades suponen una reflexión por parte del alumnado, para que comprenda la importancia del intercambio cultural pasado y la necesidad de construir conjuntamente un presente. Sin embargo, no se invita a la reflexión cultural sino a la mera interpretación en la experiencia denominada "intercultural" de De Moya, Hernández y Hernández (2010), porque la interpretación de canciones no supone un acercamiento intercultural al obviarse el intercambio, la fusión, el diálogo…

Esa misma línea sigue Gómez (2011), que ofrece un conjunto de músicas que pueden trabajarse en el aula, pero no plantea enfoques interculturales sino que sólo se deduce una interpretación conjunta de este repertorio por parte del alumnado.

Para finalizar este escueto análisis de propuestas, debe destacarse el uso de las TIC's para trabajar el flamenco (Escudero, 2012). Realmente sí puede considerarse intercultural porque la cantidad de recursos tecnológicos permitirán trabajar desde la reflexión cultural y no únicamente la interpretación del repertorio flamenco sin más.

3. Conclusiones

La coexistencia (más o menos pacífica) es la situación que prima en los centros educativos pluriculturales españoles. Esta situación se debe a que se tiende a caer en lo folclórico (Martín, 2009), antes que en la auto-reflexión cultural.

Se pueden extraer cuatro conclusiones tras este análisis de propuestas. En primer lugar, la formación pedagógica específica es fundamental para enfrentarse al proceso educativo intercultural. Una formación en etnomusicología y folklore es fundamental (Lorenzo y Espejo, 2011).

En segundo lugar, priman las actividades de interpretación de otras músicas, por encima de actividades más creativas de improvisación o composición que potenciarían el diálogo (intercambio) característicos de la interculturalidad.

En tercer lugar, la interpretación permite conocer otras realidades culturales al tiempo que la propia.

Y, en último lugar, la metodología grupal y cooperativa característica de la música, la convierte en un adecuado instrumento intercultural porque garantiza el respeto y el intercambio.

La danza y el movimiento muestran al alumnado las diferencias y similitudes entre culturas sin producir jerarquizaciones. Su práctica permite conseguir el respeto a otras manifestaciones culturales, su valoración y el enriquecimiento que ese contacto puede traer consigo. Además, si en el aula musical se realizan improvisaciones para desarrollar su capacidad creativa y para afrontar el "cambio" en las miradas al "otro", les aportará vivencias que les ayudarán a conformar su conocimiento cultural.

La música, como resultado de múltiples influencias históricas, se convierte en el principal instrumento educativo intercultural. Puede afirmarse que esta aula tiene intrínsecas unas pautas que fomentan el desarrollo de la educación intercultural, como son el intercambio, el respeto por la fusión, etc. para crear un todo nuevo.

REFERENCIAS

De Moya, Mª. V., Hernández, J. R. y Hernández, J. A. (2010). Experiencia intercultural en el aula "La música nos une". *Música y Educación, 84*, 18-28.

Díaz, M. e Ibarretxe, G. (2008). Aprendizaje musical en sistemas educativos diversificados. *Revista de Psicodidáctica, 1*, 97-100.

Escudero, J. P. (2012). Interculturalidad e integración social en el aula a través del

flamenco y los medios audiovisuales. Orientaciones y propuestas didácticas. *DEDiCA. Revista de Educaçao e Humanidades*, *3*, 259-270.

Gallego, C. I. y Gallego, M. M. (2003). Interculturalidad en educación infantil y primaria con la música. *Filomúsica. Revista mensual de publicación en internet*, *37*.

Gómez, R. (2011). *Música étnica, música intercultural un acercamiento en la Educación Primaria*. Sevilla: Asociación por la Innovación Educativa Eudinnova.

González, O. (2010). Una experiencia de curriculum musical intercultural. *Música y Educación, 81*, 18-33.

Lorenzo, O. y Espejo, J. A. (2011). Folklore musical en las aulas de primaria y secundaria. *Música y Educación, 87*, 36-47.

Martín, R. (2009). Integración intercultural en el aula de música: conceptos clave. *Revista Ibero-Americana de EstudosemEducaçao, 4* (2).

Samper, A. (2011). Educación musical a nivel superior e interculturalidad en el siglo XXI: nuevas epistemologías, nuevas aproximaciones didácticas. *El Artista*, *8*, 297-316.

Sanfeliu, A. y Caireta, M. (2005). *La música como instrumento de educación para la paz*. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.

USO DE INTERNET A TRAVÉS DEL MÓVIL EN JÓVENES ESTUDIANTES

Chirino Alemán, Elena y Castro Sánchez, José Juan

Departamento de Psicología y Sociología. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

RESUMEN

Internet es un medio apreciado entre los más jóvenes porque favorece la interacción, promueve las relaciones sociales y es un recurso que permite la obtención de información para las tareas académicas de manera inmediata pero, si a esto se añade que ya es posible acceder desde un móvil, éste se convierte en un dispositivo más atractivo y versátil frente a otras formas convencionales de acceso a Internet ordenadores). Este trabajo presenta los resultados obtenidos en una muestra de 237 estudiantes donde se evidencia que más del 90% de los jóvenes de entre 13 y 25 años acceden habitualmente a Internet a través de su móvil y, en gran medida su uso es muy similar al que hacen a través de ordenadores. A medida que se accede a etapas educativas superiores se incrementa el uso académico/profesional de Internet y con la edad disminuyen las conductas adictivas. Las mujeres utilizan con más frecuencia las utilidades académicas tanto de Internet como del móvil. Los chicos son más proclives a hacer nuevas amistades con personas conectas a Internet mientras que en las chicas son más proclives a utilizar el móvil como una forma de distracción cuando se aburren.

Palabras claves: Internet, conductas adictivas, móvil, estudiantes, utilidades académicas.

ABSTRACT

Internet is a way estimated between the youngest because it favors the interaction, promotes the social relations and is a resource that allows the obtaining of information for the academic tasks of an immediate way but, if to this is added that already it is possible to accede from a mobile, this one turns into a more attractive and versatile device opposite to other conventional forms of access to Internet computers). This work presents the results obtained in a sample of 237 students where there is demonstrated that more than 90 % of the young persons of between 13 and 25 years accedes habitually to Internet across his mobile and, to a great extent his use is very similar to

the one that they do across computers. As one accedes to educational top stages the academic use is increased / professionally of Internet and with the age they diminish the addictive conducts. The women use with more frequency the academic usefulness so much Internet as of the mobile. The boys are more inclined to do new friendship with persons you connect to Internet whereas in the girls they are more inclined to use the mobile as a form of distraction when they get bored.

Key words: Internet, addictive conducts, mobile, students, academic usefulness.

INTRODUCCIÓN

Según el estudio realizado por la Fundación Pfizer (2009), el 98% de los jóvenes españoles de 11 a 20 años es usuario de Internet. De la misma manera, según los datos del Instituto Nacional de Estadística (INE), en 2008, más del 98% de los jóvenes entre los 16 y los 24 años de edad usa el móvil de forma cotidiana.

Debido a la alta penetración de estas Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante TIC) dentro este colectivo, la relación entre las TIC y los jóvenes ha sido objeto de números estudios en la última década. Estos estudios han abordado, generalmente, la cuestión desde varias perspectivas. Según San Sebastián, Quintero, Correas, Dios, y Echániz, (2011) la investigación sobre el uso de tecnologías en adolescentes y jóvenes ha tomado tres caminos bien diferenciados. El primero, se ha centrado exclusivamente en el estudio de la prevalencia de adicción a Internet y al móvil, con investigaciones centradas en escalas clínicas. El segundo, se ha focalizado en el estudio de la relación entre uso abusivo de estas tecnologías y otras patologías. Y el tercero, ha estudiado las características psicosociales de los usuarios de Internet y el móvil.

Los objetivos de nuestra investigación son:

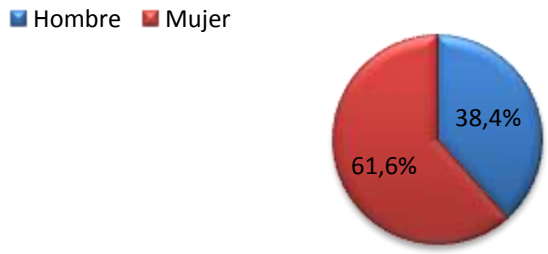
1) Identificar el nivel de penetración y utilización de las TIC (Internet y móviles) entre los jóvenes estudiantes de Canarias de edades comprendidas entre 13 y 25 años.
2) Determinar a qué utilidades de Internet se accede preferentemente desde ordenadores y consolas; a cuales desde el móvil; y a cuales desde ambas indistintamente.

MÉTODO

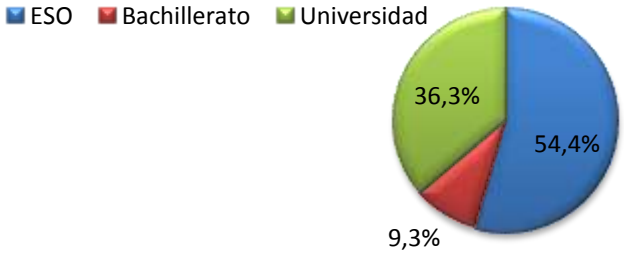
Participantes

La muestra se está conformada por 237 adolescentes y jóvenes con edades comprendidas entre 13 y 25 años pertenecientes a dos centros públicos de Educación Secundaria de la isla de Gran Canaria de nivel socioeconómico medio-bajo y dos Facultades de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (Facultad de Formación del Profesorado y Facultad de Ciencias Jurídicas). Se pidió autorización previa a los padres para que los alumnos menores de edad cumplimentaran el cuestionario. El muestreo fue no probabilístico, de conveniencia, por tanto los sujetos no fueron seleccionados de manera aleatoria y su participación fue voluntaria. En las gráficas 1 y 2 se muestran la distribución por género y etapas educativas, respectivamente.

Gráfica 1: Porcentajes de participantes por género



Gráfica 2: Porcentajes de participantes por etapa educativa



Instrumento

Se configuró un instrumento *ad hoc* estructurado en dos grandes apartados. En el primer apartado se evaluaba el acceso a internet "clásico" a través de ordenadores, tablet,consolas, etc. En este apartado se preguntaba por la disponibilidad de ADSL en la propia casa, la edad de acceso, el control parental, la frecuencia de acceso tanto durante la semana como durante los fines de semana, los posibles usos (acceso a redes sociales,

buscar información, enviar y recibir correos, etc.), el lugar de la conexión y a través de que aparatos preferentemente.

En segundo apartado evaluaba, de manera similar, el acceso a Internet a través de móviles. En este apartado se preguntaba por el tipo de tarifa de datos contratada para su móvil, la edad del primer móvil propio, la edad del primer móvil con acceso a Internet, el control parental, la utilización del WIFI del móvil, los posibles usos del móvil (acceso a redes sociales, buscar información, enviar y recibir correos, etc.) y en que situaciones apagan el móvil.

Procedimiento

Los cuestionarios fueron administrados de manera colectiva y voluntaria mientras los estudiantes estaban en el aula. En los centros de secundaria fueron administrados por el tutor o la tutora de los estudiantes. Estos tutores fueron instruidos previamente por la investigadora para su correcta aplicación. En el caso de los estudiantes de la universidad, fueron administrados por la propia investigadora. En todos los casos la realización de los mismos necesitó un tiempo de entre 10 y 15 minutos.

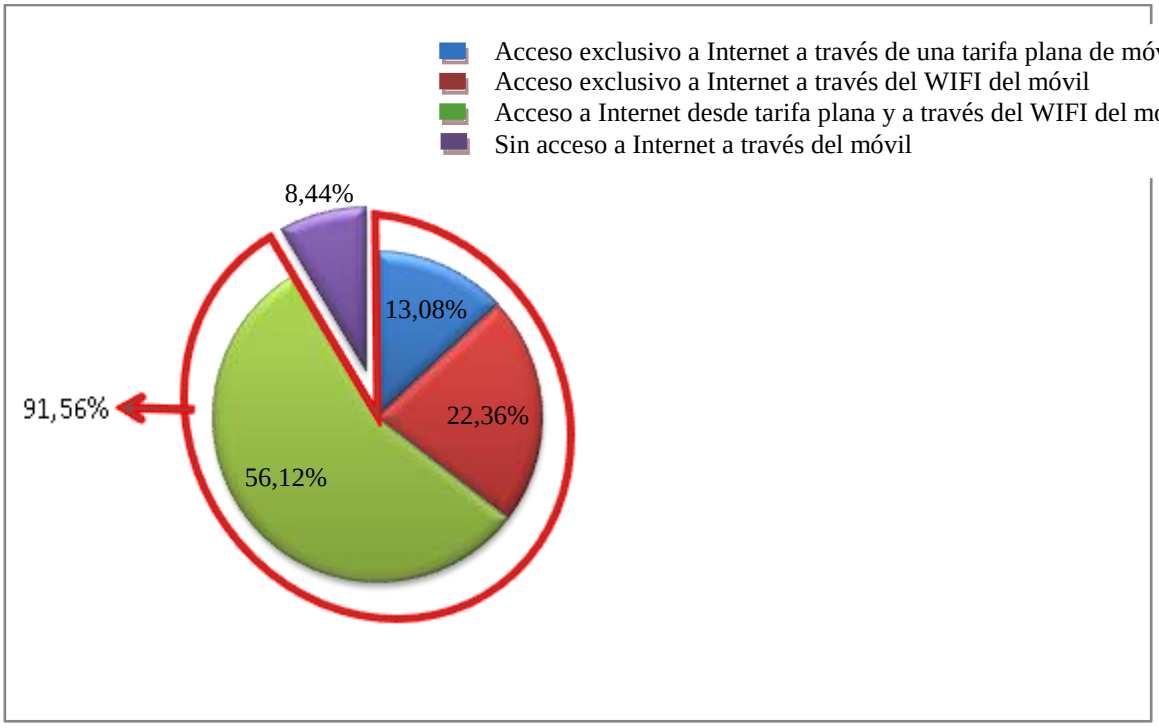
Diseño

El diseño es no experimental, descriptivo y transversal.

RESULTADOS

Acceso a Internet a través del móvil

Como podemos observar en la *gráfica 3*, más de 90% de los jóvenes de entre 13 y 25 años acceden habitualmente a Internet a través de su móvil. El 69,20% de ellos tiene contratada una tarifa plana de acceso a Internet (13,08% como única posibilidad de acceso y el 56,12% con la posibilidad añadida de acceso a través del WIFI). En definitiva, podemos afirmar que el acceso a Internet a través del móvil está prácticamente generalizado entre los jóvenes de entre 13 y 25 años.



Diferencias y similitudes en los usos de ordenador y el móvil

Como se puede observar en la *tabla 1*, no hay diferencias significativas ($p > 0,05$) a la hora de *acceder a redes sociales (facebook, tuenti, twitter, etc.)*; *buscar nuevas relaciones de amistad*; *mantener relaciones con amigos*; y *navegar sin rumbo*.

Si hay diferencias significativas ($p < 0,005$), señaladas en negrita y sombreadas, pero a favor del acceso a Internet a través del móvil, a la hora de *chatear (whatsapp, line, etc.)*; *enviar y recibir SMS*; *hablar* y *jugar*. Sólo hay diferencias significativas ($p < 0.005$) a favor del acceso a Internet (señaladas en negrita y sombreadas) a través de ADSL en *buscar información*; *descargar programas*; *juegos, canciones, etc.*; e*ntrar en el correo, enviar email, etc.*; *realizar compras*; *realizar trabajos*; *leer periódicos, revistas, etc.*; *ver televisión*; y *ver u oír videos musicales*.

Tabla 1: *Diferencia de medias en función del tipo de acceso a Internet comparando las utilidades más conocidas de éste.*

UTILIDADES	**Acceso a través de ADSL**	**Acceso a través de móviles**	***t***	**Sig.**
Acceder a redes sociales (facebook, tuenti, twitter, etc)	89,4	87,1	1,092	,276
Mantener relaciones con amigos	49,3	45,2	1,344	,180
Navegar sin rumbo	16,1	12,0	1,623	,106
Buscar nuevas relaciones de amistad	9,2	7,8	,904	,367
Chatear (whatsapp, line, etc.)	82,0	**94,5**	-4,948	,000
Hablar	72,4	**83,9**	-3,455	,001
Enviar y recibir SMS	37,8	**67,3**	-8,761	,000
Jugar	47,9	**58,1**	-2,839	,005
Buscar información	**94,0**	62,2	9,451	,000
Ver u oír videos musicales	**86,2**	69,1	5,650	,000
Descargar programas, juegos, canciones, etc.	**76,0**	63,6	3,139	,002
Realizar trabajos	**74,2**	15,7	17,136	,000
Entrar en el correo, enviar email, etc.	**62,7**	45,2	5,630	,000
Leer periódicos, revistas, etc.	**41,9**	30	4,271	,000
Ver televisión	**35,0**	13,4	6,578	,000
Realizar compras	**16,6**	5,1	4,704	,000

DISCUSIÓN

Los resultados avalan que el uso y acceso a Internet a través del móvil está generalizado entre los jóvenes de entre 13 y 25 años. La primera consecuencia de esta realidad para futuras investigaciones es que ya no tiene sentido separar el posible abuso o adicción a Internet del uso y/o adicción al móvil como hasta el momento habían hecho los estudios de sobre adicción a Internet y teléfono móvil (Carbonell, Chamarro, Beranuy, Griffiths, Oberst, Cladellas, y Talarn, 2012). Los jóvenes que acceden a Internet a través de móvil están expuestos a mayores posibilidades de adicción dada la mayor disponibilidad del móvil. Como señalan Muñoz-Rivas y Agustín (2005), la

complejidad y versatilidad que han alcanzado los móviles actuales requiere la realización de estudios que diferencien claramente entre las múltiples funciones que permiten estos aparatos (acceso a internet, juegos, música, etc.).

Con respecto al segundo objetivo de la investigación, se confirma en gran medida que los usos de Internet a través de ordenadores, portátiles, consolas, etc. es muy similar al que se hace a través de móviles. En muchas utilidades, el móvil no sólo ha igualado sino que incluso ha superado al acceso tradicional a través del ADSL aunque todavía hay utilidades a las que se accede de manera más frecuente a través de un ordenador. En la misma línea de los expresado con nuestro primer objetivo, dado que para el acceso a aquellas utilidades más interactivas como chatear, mantener relaciones, acceder a redes sociales, jugar, etc., el móvil parece que se impone y teniendo en cuenta que estas utilidades son seguramente las más propensas a una posible adicción habría que adaptar los cuestionarios que generalmente miden la adicción a Internet y al móvil a esta nueva realidad. Esta adaptación tendría que considerar que mientras que antes se podía tener una adicción o abuso a Internet de manera independiente a una adicción o abuso al móvil (de ahí la idea de 2 cuestionarios independientes) ahora es posible que ambas se puedan darse juntas con más frecuencia.

Y por otra parte, el acceso a Internet ahora es más fácil puesto que también se puede acceder través del móvil y hay mayor disponibilidad de éste, lo que implica más posibilidades de adicción o abuso a Internet. Antes la adicción o abuso de Internet tenía que esperar a llegar a casa o a un punto de acceso a la red y ahora el acceso a Internet nos acompaña de manera permanente a través de nuestro móvil, podemos aprovechar cualquier momento muerto para acceder e incluso es frecuente estar en una reunión con otras personas o en una actividad académica y sin embargo estar “ausente” conectado a Internet.

CONCLUSIONES

En definitiva, podemos afirmar que:

1. El uso del móvil para acceder Internet está prácticamente generalizado entre los jóvenes de entre 13 y 25 años (casi el 92%).
2. A la mayoría de utilidades de Internet se accede se manera indiferenciada desde una red ADSL a través de un ordenador fijo o portátil, bien desde el propio móvil vía WIFI o bien a través de una tarifa plana de datos. Aunque es cierto

que a algunas utilidades de tipo más instrumental se accede preferentemente desde ordenadores, también es cierto que a las utilidades con más posibilidades de abuso o adicción se accede desde el móvil.

REFERENCIAS

Carbonell, X., Chamarro, A., Beranuy, M., Griffiths, M., Oberst, U., Cladellas, R. y Talarn, A. (2012) Problematic Internet and cell phone use in Spanish teenagers and young students. Anales de Psicología, 28(3), 789-796.

Muñoz-Rivas, M. J. y Agustín, S. (2005). La adicción al teléfono móvil. *Psicología Conductual*, 13, 481-493.

Pfizer, F. (2009). La juventud y las redes sociales en Internet. *Informe de resultados de la Encuesta*.

San Sebastián, J., Quintero, J., Correas, J., de Dios, M. J. y Echániz, T. (2011). *Patrones de uso, abuso y dependencia a las tecnologías de la información en menores (Internet, móvil, videojuegos, TV).* Estudio realizado por C.O.N.F.I.A.S. Consejo Escolar: Madrid.

BENEFICIOS DE LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS EN EL DESARROLLO COGNITIVO

Prof. Dr. Amador Cernuda-Lago

Universidad Rey Juan Carlos

RESUMEN

Antecedentes: Estudiando el informe PISA observamos que los países que obtienen mejores resultados tienen un mayor número de horas dedicadas a la educación artística de las que se imparten en España. La música y la danza transfieren sus beneficios en la potenciación de otras áreas del currículum escolar. Revisando la bibliografía internacional constatamos que la música desarrolla la capacidad para el aprendizaje matemático y la danza para el lingüístico.

Método: Se han estudiado diferentes capacidades cognitivas en 215 adolescentes que estudian bachillerato comparando los que tienen formación artística en música y danza, con los que no tienen ningún complemento formativo ni practico a este nivel. Se les ha aplicado diferentes test como el D2 de Brickenkamp, el GEFT, forma colectiva del test de figuras enmascaradas de Witkin, Oltman, Raskin y Karp y pruebas de ansiedad STAI de Spielberger.

Resultados: Se han obtenido mejores niveles de rendimiento en los test aplicados a los estudiantes de enseñanzas artísticas con respecto a los alumnos que cursan estudios de bachiller sin formación en estas áreas.

Conclusiones: Las enseñanzas artísticas de música y danza potencian el desarrollo cognitivo.

ABSTRACT

*Antecedents:*Studying the report PISA we observe that the countries that obtain better results have more number of hours dedicated to the artistic education that who are given in Spain. The music and the dance transfer their benefits in develop of other areas of the curriculum school. Checking the international bibliography we state that the music develops the capacity for the mathematical learning and the dance for the linguistic.

*Method:*Different cognitive capacities have been studied in 215 teenagers who study baccalaureate comparing those who have artistic formation in music and dance, with that they do not have any artistic complement.

Results: Better levels of performance have been obtained in the test applied to the students of artistic educations with regard to the pupils who deal graduate's studies without formation in these areas.

Conclusions: The artistic educations of music and dance promote the cognitive development.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años se ha despertado un creciente interés por las relaciones entre las artes y la cognición. En el Instituto Universitario Danza Alicia Alonso es una de las lineas de investigación que venimos desarrollando hace más de dos décadas. Los efectos positivos de la educación artística en el desarrollo humano vienen siendo señalados desde hace bastantes años, Gardner (1994).

El avance de la neurociencia ha impulsado numerosos estudios que están empezando a proporcionar datos reveladores sobre el impacto de actividades como la música y la danza en nuestro cerebro.

Gazzaniga (2008) ha demostrado que pueden conseguirse mejoras cognitivas para capacidades mentales específicas, tales como el razonamiento geométrico.

Existen conexiones específicas entre altos niveles de entrenamiento musical y la habilidad para manipular información. Estas conexiones se extienden más allá del dominio del entrenamiento musical, Gazzaniga (2008).

El entrenamiento musical durante la infancia es una clase de estimulación sensorial que contribuye a la organización y mejor desarrollo del lóbulo temporal izquierdo en los músicos, que a cambio facilita el procesamiento cognitivo mediado por esa específica área del cerebro; así lo demuestran Ho, Cheung y Chang (2003) en un estudio con niños en el que exponen que el entrenamiento musical mejora la memoria verbal.

Jonides (2008) explora los efectos que el entrenamiento musical tiene en la memoria, encontrando habilidades mejoradas en los músicos en un test de memoria verbal a largo plazo. Los músicos tenían también una mayor duración de la memoria verbal de trabajo.

Sin embargo, las tareas visuoespaciales se han documentado mejoradas en músicos adultos en relación con no músicos, Brochard, Dufour y Després (2004). En su

investigación los tiempos de reacción fueron significativamente más cortos en los músicos en todas las condiciones.

Otra investigación, Rauscher (2003), sugiere que el aprendizaje de la música es una importante actividad durante el desarrollo que puede ayudar a niños en situaciones de riesgo a alcanzar una competencia académica en mayor igualdad con el resto de sus compañeros de renta media. Los datos obtenidos en este estudio aportan soporte parcial a la hipótesis de la autora de que diferentes tipos de instrucción musical afectan a diferentes aspectos de la cognición espacio-temporal.

Schellenberg (2005) concluye que las lecciones de música en la infancia producen beneficios intelectuales. Estos beneficios son pequeños, pero generales y de larga duración, y no pueden ser atribuidos a otras variables como ingresos familiares o nivel educativo de los padres, que fueron controlados en su estudio. La evidencia disponible indica que escuchar música conduce a mejorar el rendimiento en una variedad de tests cognitivos, pero que tales efectos, a diferencia del entrenamiento durante la infancia, son a corto plazo y derivan del impacto que la música produce al elevar el estado de ánimo.

La mayoría de los trabajos muestran que el entrenamiento musical mejora la actividad de ciertos sistemas neurales en relación directa con la edad en que comenzó el entrenamiento. Incluso, como sugiere Zatorre (2005), se manifiestan cambios anatómicos. Se han descrito mayor densidad del tejido y agrandamiento de las estructuras relacionadas con la corteza motora y auditiva entre los músicos.

Hallam (2010) explica cómo las capacidades musicales pueden transferirse a otras actividades, si los procesos puestos en juego son similares. Explora las evidencias relacionadas con el impacto del desarrollo del lenguaje, alfabetización, cálculo, medidas de la inteligencia, logros globales, creatividad, coordinación motriz fina, concentración, autoconfianza, sensibilidad emocional, capacidades sociales, trabajo en equipo, autodisciplina y relajación.

No obstante, esta autora sugiere que los efectos positivos de la implicación con la música sobre el desarrollo personal y social sólo ocurren si es una experiencia agradable y gratificante, con las consiguientes implicaciones para la calidad de la enseñanza.

Otra investigación, el proyecto sobre danza, lenguaje y cognición, viene trabajando sobre la hipótesis de que un temprano y sostenido entrenamiento de danza pueda facilitar el desarrollo de las estructuras cerebrales que son cruciales para el aprendizaje

general y para la transferencia del conocimiento a través de múltiples dominios. Petitto (2004).

Estas ventajas cognitivas favorecerían tanto la adquisición y desarrollo de la primera lengua como el aprendizaje de las posteriores. Hagendoorn (2010) examina las relaciones entre la danza, el lenguaje y el cerebro

Spelke (2008) analizando a estudiantes de música y de danza, encuentra una mejor habilidad geométrica. Hegarty, Montello, Richardson, Ishikawa y Lovelace (2006) hallan grandes diferencias individuales en las habilidades espaciales medioambientales. Petitto (2008) encuentra que los bailarines son significativamente más precisos que los no bailarines en tareas atencionales.

MÉTODO

Materiales

Aplicados diferentes test como el D2 de Brickenkamp, el GEFT, forma colectiva del test de figuras enmascaradas de Witkin, Oltman, Raskin y Karp y pruebas de ansiedad STAI de Spielberger.

Participantes

215 alumnos, estudiantes de bachillerato

DISEÑO/PROCEDIMIENTO

Se han estudiado diferentes capacidades cognitivas en 215 adolescentes que estudian bachillerato, comparando los que tienen formación artística en música y danza con los que no tienen ningún complemento formativo ni practico a este nivel.

RESULTADOS

Se han obtenido mejores niveles de rendimiento en los test aplicados a los estudiantes de enseñanzas artísticas con respecto a los alumnos que cursan estudios de bachiller sin formación en estas áreas.

CONCLUSIONES

Las enseñanzas artísticas de música y danza potencian el desarrollo cognitivo.

REFERENCIAS

Brochard, R., Dufour, A. y Després, O. (2004). Effect of musical expertise on visuospatial abilities; Evidence from reaction times and mental imagery.*Brain and Cognition*, 54(2), 103-109.

Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Paidos: Barcelona.

Gazzaniga, M. (2008).Arts and Cognition. Findings Hint at Relationships. En C. Asbury y B. Rich. (Eds.) *Learning, Arts, and the Brain. The Dana Consortium Report on Arts and Cognition(5-8).Dana Press*: New York/Washington.

Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269–289.

Hagendoorn, I. (2010): Dance, language and the brain. *Int. J.Arts and Technology*, *3*(2/3), 221-234.

Ho, Y., Cheung, M. y Chan, A. S. (2003). Music training improves verbal but not visual memory: Cross-sectional and longitudinal explorations in children. *Neuropsychology. 17*(3), 439-450.

Hegarty, M., Montello, D.R., Richardson, A.E., Ishikawa, T. y Lovelace, K. (2006). Spatial abilities at different scales: Individual differences in aptitude-test performance and spatial-layout learning. *Intelligence 34*(2), 151-176.

Jonides, J. (2008): Musical Skill and Cognition. En C. Asbury y B. Rich. (Eds.) *Learning, Arts, and the Brain. The Dana Consortium Report on Arts and Cognition(11-15).* Dana Press: New York/Washington.

Petitto, L. A. (2008). Arts Education, the Brain, and Language.En C. Asbury y B. Rich. (Eds.) *Learning, Arts, and the Brain. The Dana Consortium Report on Arts and Cognition(93-104)*. Dana Press: New York/Washington.

Rauscher, F.H. (2003). Can music instruction affect children's cognitive development? *ERIC, Clearinghouse on Elementary and Early Childhood EducationChampaign IL*, 1-7.

Schellenberg, E. G. (2005).Music and cognitive abilities.*American Psychological Society, 14*(6), 317-320.

Zatorre, R. (2005). Music, the food of neuroscience?*Nature Publishing Group, 434*, 312-315.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA: VÍA HACIA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y CREACIÓN DE NUEVAS OPORTUNIDADES

Mª Amparo Muñoz Blasco

Universidad de Valencia

RESUMEN

Introducción: ¿Es la educación artística una vía para atender las necesidades y características específicas del alumnado? ¿Cómo puede la educación artística ayudar en el proceso de inclusión de estos alumnos?*Objetivos*: El estudio trata de reflejar mediante el desarrollo de un proyecto de investigación-acción en el aula, cómo a través de la educación artística se consigue aprender, progresar y fomentar el esfuerzo, las posibilidades y competencias de cada persona: una apuesta hacia la inclusión educativa a través de la educación y práctica artística.*Método*: La experiencia en la que se centra el estudio tiene como campo de aplicación el alumnado de un Programa de Cualificación Profesional Inicial, en el que se ha puesto en marcha de manera experimental la adquisición de competencias mediante el trabajo por proyectos artísticos. *Resultados*: Hemos conseguido emplear la educación y creación artística como eje integrador de conocimientos de distintos ámbitos y, con ello, el alumnado sea capaz de adquirir competencias comunicativas, metodológicas y personales. *Conclusiones*: Se han conseguido, a través de una propuesta artística, los siguientes logros:

- Desarrollar el afianzamiento de la identidad y de la autonomía personal.
- Disfrutar de la convivencia constructiva.
- Saber aprender y hacer en su contexto escolar.

ABSTRACT

Introduction: Is education in arts a way to meet the specific needs and characteristics of the students? How can education in arts help in the process of inclusion of these students? *Objectives*: The study seeks to reflect through the development of an action-research project, how through artistic education is possible learn, advance and promote the effort, the possibilities and responsibilities of each person: a bet toward inclusion in education through the education and artistic practice. *Method*: The experience in which

focuses the investigation is directed to the students of a Program of Initial Professional Qualification, attempting to discover the acquisition of skills through work by artistic projects. *Results*: We have achieved use artistic creation and education as integrating axis of knowledge from different areas, and with this, the students will be able to acquire communicative competence, methodological and personal skills. *Conclusions*: We have attained, through an artistic proposal, the following achievements:

- Develop the consolidation of the identity and personal autonomy.
- Enjoy through constructive coexistence.
- Know how to learn and do in their school context.

INTRODUCCIÓN

ANTECEDENTES: ¿QUÉ SON Y DE DÓNDE SURGEN LOS PROGRAMAS DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL INICIAL?

El Plan Valenciano de Formación Profesional, aprobado por el Consell de la Generalitat Valenciana el 15 de octubre de 2002, propuso la creación de nuevas oportunidades formativas para dar respuesta a las motivaciones, aptitudes y características de los jóvenes con especiales dificultades de inserción laboral que finalicen la Educación Secundaria Obligatoria sin obtener titulación.

A raíz de ello se propone la creación de ofertas formativas adaptadas a la diversidad del alumnado para la adquisición de competencias con el fin de cualificarlos para las posteriores etapas educativas, formativas o laborales, garantizando su formación y la readaptación profesional[4].

Los programas de cualificación profesional inicial constituyen una oferta formativa básica, adaptada a las necesidades específicas del alumnado que, o bien corre el riesgo de abandonar la enseñanza reglada, o bien ya lo ha hecho sin haber conseguido los objetivos previstos en la Educación Secundaria Obligatoria y tienen una triple finalidad:

a) Profesionalizadora.

[4] ORDEN de 19 de mayo de 2008, de la Conselleria de Educación, por la que se regulan los programas de cualificación profesional inicial en la Comunitat Valenciana. [2008/7764].

b) Madurativa: favorecer el desarrollo positivo y la maduración de los jóvenes mediante un clima educativo de apoyo y orientación.
c) Propedéutica: completar la formación básica para posibilitar el acceso a los ciclos formativos de grado medio o, en su caso, la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria.

Los objetivos generales de los programas de cualificación profesional inicial son los siguientes:
1. Desarrollar capacidades y destrezas suficientes para que el alumnado alcance las competencias profesionales y tengan la posibilidad de una inserción sociolaboral satisfactoria acorde con sus posibilidades y expectativas personales.
2. Afianzar su madurez personal y su nivel de empleabilidad, mediante la adquisición de hábitos y capacidades que les permitan desarrollar un proyecto de vida personal, social y profesional satisfactorio.
3. Conseguir que los alumnos y alumnas se reconozcan a sí mismos como personas valiosas capaces de aprender y trabajar con los demás.
4. Posibilitar su experiencia y formación en centros de trabajo como personas responsables.
5. Afianzar las competencias propias de la formación básica de la educación secundaria obligatoria.

La tipología de alumnado que constituye estos programas de cualificación profesional inicial atiende a:
a) Jóvenes, preferentemente escolarizados, que deseen una inserción profesional temprana y que podrían continuar formándose en los programas impartidos en los centros educativos ordinarios.
b) Jóvenes escolarizados que se encuentren en grave riesgo de abandono escolar, sin titulación y/o con un historial de absentismo escolar debidamente documentado.
c) Jóvenes desescolarizados sin titulación alguna y que demuestren interés por incorporarse al sistema educativo.
d) Jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de discapacidad o trastornos graves de conducta que hayan cursado la escolarización básica en centros ordinarios o en centros específicos de educación especial.

Los programas de cualificación profesional inicial quedan por tanto organizados del siguiente modo:

a) Aulas de cualificación profesional inicial, dirigidas a jóvenes, preferentemente escolarizados, que desean una inserción profesional temprana y que podrían continuar formándose en los programas impartidos en los centros educativos ordinarios.

b) Talleres de cualificación profesional inicial, dirigidos a jóvenes escolarizados o no, que se desarrollarán preferentemente en espacios afines al contexto laboral propio de las cualificaciones correspondientes, en colaboración con empresarios, agentes sociales y en conexión con planes de empleo y de inserción laboral.

c) Programas de cualificación profesional inicial especial, con alumnado caracterizado por padecer discapacidades físicas o psíquicas o tener trastornos conductuales o de personalidad, que haya completado los diez años de escolarización básica, tanto en centros ordinarios como en centros específicos de Educación Especial, con un nivel de autonomía personal y social que les permita, a través de la realización de esta acción formativa, acceder y mantener un puesto de trabajo.

d) Programas polivalentes: aulas y talleres.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA INCLUSIVA: LOS PROYECTOS ARTÍSTICOS. UN CASO PRÁCTICO.

La intervención a través de la educación artística ha quedado diseñada teniendo en cuenta todos aquellos aspectos sobre los que se quiere intervenir, planificando a partir de las necesidades que han orientado a los alumnos a su incorporación en un programa de cualificación profesional inicial, teniendo en cuenta su contexto socio-académico y los objetivos que se quieren conseguir, teniendo como meta prioritaria su desarrollo integral.

Como estrategia metodológica se propone el desarrollo de un proyecto integrado de trabajo artístico, buscando un tipo de propuesta que tenga en cuenta el aprendizaje por descubrimiento y favorezca las técnicas de trabajo autónomo y en equipo, adaptada a las características del propio alumnado. Igualmente se trabajará haciendo hincapié en la atención a la diversidad, dando respuestas diferenciadas a las necesidades educativas del alumnado.

Los objetivos del desarrollo de la propuesta artística se basan en:

- Generar ilusión por seguir aprendiendo.

- Mejorar la autoestima.
- Ayudar a descubrir las habilidades y capacidades personales mediante procesos de valoración de lo que son capaces de hacer.
- Encontrar en el grupo un espacio de debate constructivo y de autocontrol emocional y conductual.
- Saber tomar decisiones profesionales o laborales al término de un proceso de orientación.

La propuesta artística ha sido realizada con un grupo de alumnos de un Programa de cualificación inicial en la modalidad taller, dentro de la familia de artes gráficas.

Partiendo de las premisas de ser un grupo no cohesionado y que se ha visto reducido por abandono escolar de algunos alumnos, el planteamiento ha sido la creación de una obra colectiva partiendo del trabajo individual de cada uno de los alumnos, aplicando los contenidos curriculares relativos a procedimientos y materiales (tinta china), texturas y composición.

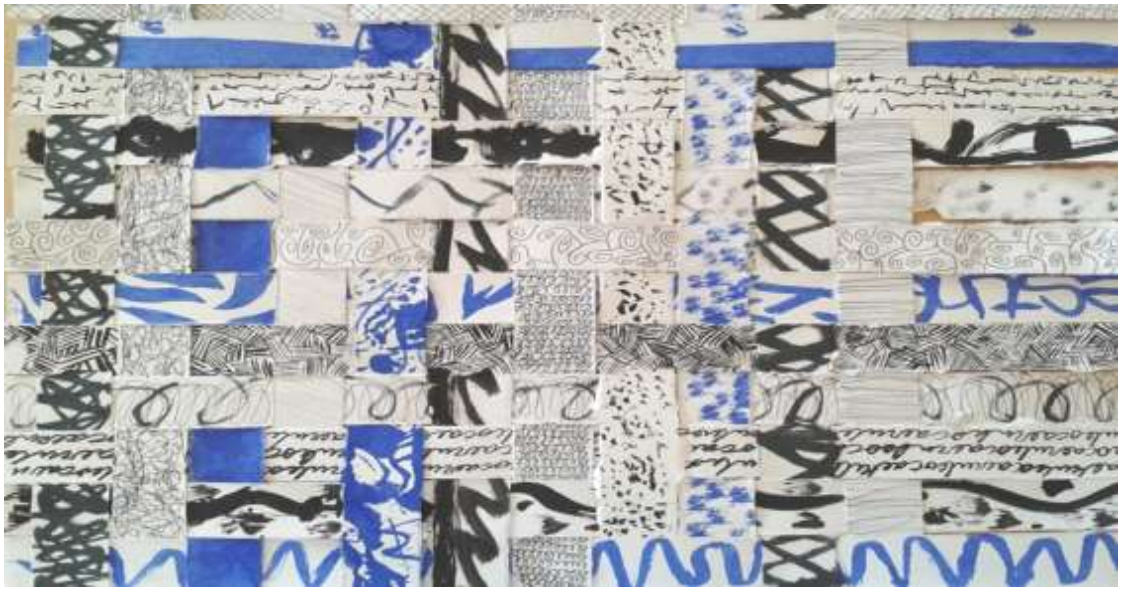
El trabajo ha seguido la siguiente secuencialización:

- Manipulación de papel: corte manual de tiras por doblado y plegado.
- Generación de texturas acromáticas:
    - Grafismos (plumilla, bolígrafo)
    - Texturas caligráficas (pincel)
    - Texturas pictóricas (pincel y tampones)
- Generación de texturas monócromas
- Estudios compositivos
- Tejido de piezas y montaje (conjunto final de 80 x 200cm)

Generación de texturas acromáticas: grafismos (plumilla, bolígrafo). Generación de texturas acromáticas: texturas caligráficas (pincel).

Generación de texturas acromáticas: texturas pictóricas (pincel y tampón).

Generación de texturas monocromas. Tejido de piezas y montaje



CONCLUSIONES

Con el trabajo realizado se han conseguido, a través de una propuesta artística, los siguientes logros:

- Desarrollar el afianzamiento de la identidad y de la autonomía personal a través de:
- Valorar su propio yo.
- Iniciar el descubrimiento de sus capacidades.
- Saber plantearse metas.
- Asumir la responsabilidad académica.
- Disfrutar de la convivencia constructiva a través de:

- Valorar las cualidades y habilidades de los compañeros como aportaciones a una convivencia más gratificante y solidaria.
- Saber trabajar en grupo.
- Participar en la acción educativa.
-Saber aprender y hacer en su contexto escolar a través de:
- Desarrollar hábitos de trabajo.
- Valorar su aprendizaje a través de resultados.

REFERENCIAS

Blanco, R. (2010). La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas. *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza(*87-99). OEI, Madrid. OEI.

Blanco, R., Duk, C. y Pérez, M. (2002). *Servicios de apoyo a la Integración Educativa*. Santiago de Chile: Caburga.

Bolívar, A. (2008). Avances en la gestión e innovación de los centros. *Innovación y cambio en las organizaciones educativas*(291-317). Bilbao: ICE Universidad de Deusto.

Duk, C., Loren, C. y Fuenzalida, I. (2009). *Criterios y orientaciones de flexibilización del currículum para atender la diversidad en los distintos niveles y modalidades de enseñanza*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile-Universidad Central.

Murillo, F. J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar.* Barcelona: Octaedro.

Murillo, F. J. (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21, 319-360.

ORDEN de 19 de mayo de 2008, de la Conselleria de Educación, por la que se regulan los programas de cualificación profesional inicial en la Comunitat Valenciana. [2008/7764].

EL PROFESORADO DE MÚSICA DE ENSEÑANZA SECUNDARIA ANTE LA AUDICIÓN MUSICAL: INCIDENCIA EN LA PRÁCTICA DOCENTE

***Ana María Botella Nicolás y **José Vicente Gimeno Romero**

**Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal.*

*Universitat de València; **IES L'Eliana (Valencia)*

RESUMEN

El presente trabajo responde al interés por conocer la incidencia de la audición musical en la práctica docente del profesorado de música de enseñanza secundaria. Se pretende averiguar la utilización que los profesores hacen de la audición musical en sus clases, sus planteamientos metodológicos y el repertorio que proponen, con el fin de conocer mejor la realidad de la educación auditiva que se está llevando a cabo actualmente en este contexto educativo. Con esta finalidad, se ha llevado a cabo un estudio exploratorio *ex post facto* que utiliza el método encuesta mediante la utilización de un cuestionario elaborado *ex profeso*. Para ello se ha seguido una estrategia de complementación, que combina métodos de orientación cuantitativa con métodos cualitativos para profundizar y completar la información cuantitativa obtenida. Los resultados obtenidos indican hasta qué punto la educación musical que reciben los alumnos les procura una auténtica sensibilización hacia todo tipo de música, preparándolos para que puedan elegir libremente y con criterio sus preferencias musicales.

Palabras clave: enseñanza secundaria, educación auditiva, didáctica de la audición musical.

ABSTRACT

The present work responds to the interest to know the impact of the musical audition in secondary schools music teachers' tuition. The aim is discover the use the teachers make of the musical audition in their classes, their methodological positions and the repertoire they offer, with the purpose of better the reality of the auditory education that is being carried out at the moment in this educational context. With this purpose, it has been carried out an *ex post facto* exploratory study that uses the interview method by means of the use of an questionnaire made *ex profeso*. Thus has been followes a complementation strategy that combines methods of quantitative orientation with

qualitative methods to deepen and to complete the quantitative obtained information. The obtained results indicate to what extent the musical education the students receive offers them an authentic sensitization toward all kinds of music, preparing them so they can choose freely and with approach their musical preferences.

Key words: secondary education, auditory education, didactics of the musical audition.

INTRODUCCIÓN

La educación musical debe fomentar una verdadera sensibilización de las personas hacia la música. Se trata, como afirma Paynter de "ayudar a nuestros alumnos a beneficiarse de algo más que un contacto pasajero con el arte de la música" (1999, p. 13). No faltan voces que defienden que la apreciación de la música, su disfrute y comprensión, debe ser la meta de toda enseñanza musical (Grant, 2012, p. 340).

Pero las personas no pueden apreciar la música sin antes comprenderla "sólo puede llegar a gustar lo que se conoce" (Palacios, 2010, p. 52) y es aquí donde surge la necesidad de una verdadera educación auditiva que proporcione a los alumnos los conocimientos necesarios para ampliar su capacidad de comprensión -y en consecuencia de apreciación- de la música escuchada.

Así, la investigación pretende analizar la utilización que los profesores de música hacen de la audición musical, los planteamientos metodológicos, el repertorio que proponen, etc. El propósito es conocer mejor la realidad de la educación auditiva que se está llevando a cabo en la Educación Secundaria Obligatoria en la provincia de Valencia, el cual se concreta a través de los siguientes objetivos específicos:

- Conocer las actitudes de los profesores hacia la audición musical.
- Conocer los criterios de selección del repertorio que proponen.
- Conocer los planteamientos metodológicos y las estrategias didácticas que utilizan en sus clases.
- Conocer el grado de actualización científica con respecto a lo que la psicología de la percepción musical puede aportar a la didáctica de la misma.

MÉTODO

La muestra objeto de estudio está constituida por 137 docentes de los 216 que alcanza el conjunto de profesores de música de enseñanza secundaria de la provincia de Valencia, lo que constituye una muestra muy significativa y representativa.

La investigación consiste en un estudio exploratorio *ex post facto* que utiliza el método encuesta mediante la utilización de un cuestionario elaborado *ex profeso* y debidamente validado, el cual se compone de las pertinentes variables de clasificación, seguidas de las relativas a la educación auditiva en la enseñanza secundaria.

Se ha contado con preguntas cerradas -utilizando escalas de tipo Likert en muchos de sus ítems-, semiabiertas -cuando se contempla la posibilidad de añadir alternativas no incluidas en el cuestionario para enriquecer el análisis- y abiertas -con las que se pretende que puedan opinar libremente sobre lo que se les demanda, e incluir la información que deseen sobre sus situaciones personales-.

Los análisis llevados a cabo con la información obtenida pueden clasificarse principalmente en tres categorías: análisis descriptivos de los datos obtenidos sobre las variables de información y de clasificación incluidas en el cuestionario, análisis relacionales para comprobar el grado de asociación entre variables y análisis de contenido de los datos cualitativos obtenidos mediante las preguntas abiertas.

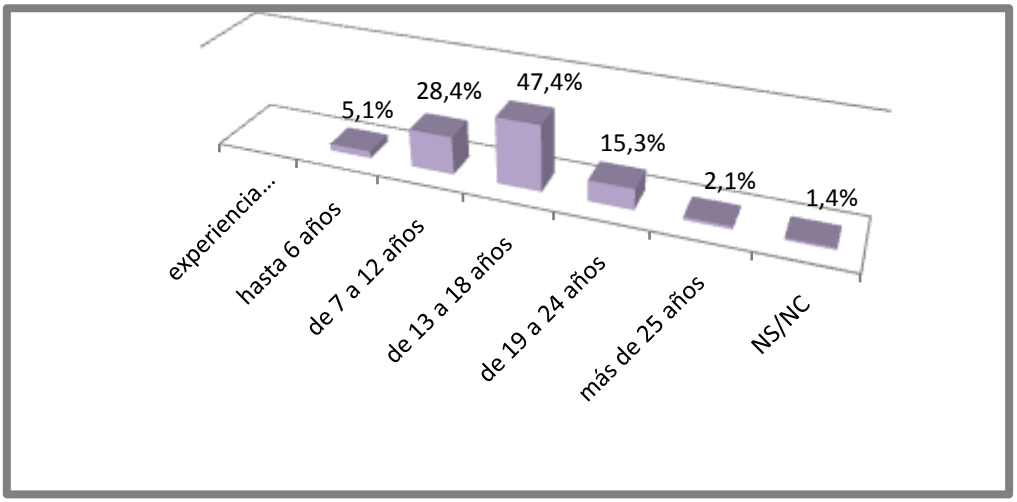
Para constatar la información recabada se han utilizado sistemas de control basados en análisis estadísticos -empleando el paquete estadístico SPSS- y en el análisis y contraste de la información cualitativa.

RESULTADOS

A) Caracterización de la muestra.

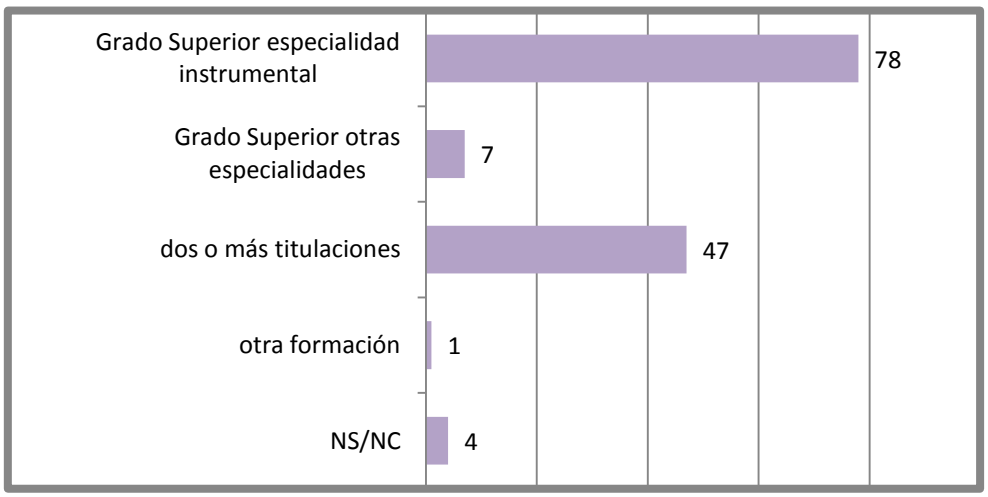
De los 137 profesores encuestados el 70% imparten docencia en los dos ciclos de la ESO mientras que el 14,5% lo hacen solo en el segundo ciclo. El porcentaje de maestros adscritos a un IES es también del 14,5% y en cuanto a la experiencia docente.

Tabla 1. Experiencia docente.



En relación a los estudios realizados, se ha diferenciado por una parte, entre los que tienen una formación musical superior y los que no; y por otra, entre aquellos que habiendo realizado estudios superiores en el conservatorio, lo han hecho en una especialidad instrumental y los que lo han hecho en otras especialidades. También se ha tenido en cuenta los que tienen dos o más titulaciones.

Tabla 2. Estudios realizados.



B) La educación auditiva en la enseñanza secundaria.

La audición musical es considerada por los profesores uno de los grandes ejes en torno a los que articular la educación musical, siendo la práctica más valorada a medida que se avanza en experiencia docente.

La mayoría entienden que los diferentes modelos pedagógicos desarrollan más unas facetas de la educación musical que otras y afirman que el modelo a utilizar debe ir asociado a las diferentes etapas o niveles de desarrollo cognitivo del alumno, defendiendo un planteamiento grupal -donde el análisis va surgiendo entre todos- en el que se trabajen varias dimensiones de la música a la vez.

Sin embargo, el 60% admiten no conocer los procesos gestálticos implicados en la percepción musical, lo que hace pensar que la audición se afronta sin una actualización científica de las últimas contribuciones que la psicología de la percepción musical puede aportar a la didáctica de la misma.

En cuanto al repertorio a utilizar, el 59,1% se muestran contrarios a utilizar la historia como criterio, pero la mayoría se muestran a favor de incorporar cuestiones relativas al contexto histórico de la obra, relacionando además las obras con otras manifestaciones artísticas. Además un 97,8% se muestran a favor de que la educación auditiva atienda la variedad de géneros y estilos musicales existentes en la actualidad, aunque solo un 59,1% consideran que se deben atender las preferencias musicales de los alumnos.

Por otra parte, el 94,8% consideran que la utilización de ayudas visuales -figuras, musicogramas, etc.- favorece la comprensión de las actividades de audición y el 90,5 % se muestran a favor de la utilización de medios audiovisuales en las clases.

CONCLUSIONES

El presente trabajo resume una investigación llevada a cabo para conocer la incidencia de la audición musical en la práctica docente del profesorado de música de enseñanza secundaria. La finalidad es acercarse a la realidad de la educación auditiva que se está llevando a cabo actualmente en este contexto educativo con el propósito de introducir mejoras en el ámbito de la didáctica de la audición musical.

De la información obtenida se desprende que los profesores entienden la educación auditiva como uno de los pilares fundamentales de la educación musical actual, pero la mayoría reconocen no saber nada sobre las últimas contribuciones que la psicología de la percepción musical puede aportar a su didáctica.

La información generada es de una gran relevancia ya que puede repercutir en la consideración por parte de la comunidad educativa de la necesidad de una actualización científica de la educación auditiva así como influir en los planteamientos didácticos de la misma.

REFERENCIAS

Grant, P. (2012). *Music for elementary teachers*. LLC: Literary Licensing.

Palacios, F. (2010). *Hablar de escuchar: algunas reflexiones sobre música y educación musical*. Vitoria-Gasteiz: Agruparte Producciones.

Paynter, J. (1999). *Sonido y estructura*. Madrid: Akal/Didáctica de la música.

MENTORIZACIÓN DEL PROFESORADO NOVEL UNIVERSITARIO. CONTRIBUCIÓN AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DOCENTES

Lucía Herrera Torres

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

Universidad de Granada

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo principal describir dos proyectos de mentorización desarrollados en la universidad de Granada con una doble finalidad: contribuir al desarrollo de competencias docentes del profesorado universitario, su integración en la institución universitaria y bienestar; y favorecer, a su vez, la adquisición y desarrollo de competencias en el alumnado universitario. Se pone de manifiesto la idoneidad de desarrollar procesos de mentorización entre el profesorado universitario más experimentado (*senior*) y el profesorado novel (*junior*).

ABSTRACT

The main objective of this paper is to describe two mentoring projects developed at the University of Granada for two purposes: contribute to the development of teaching skills of university teachers, their integration into the university and well-being; and promote, in turn, the acquisition and development of competencies in university students. The suitability of developing mentoring processes between more experienced teachers (*senior*) and begining teachers (*junior*) is underlined.

INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente el profesorado universitario ha estado enfocado hacia el dominio de los contenidos de un área o disciplina concreta (Brauer, 2013; Mas, 2011), no contando con una formación docente integral que atienda al proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso de naturaleza social, activa, constructiva y autorregulada (Byrnes, 2009; Ormrod, 2011).Una posible alternativa es atender a los modelos teóricos y resultados derivados de la investigación en diferentes áreas de la Psicología (Psicología de la Educación, Psicología del Aprendizaje, Psicología Organizacional, etc.), los cuales son aplicables dentro de un proceso de Mentorización o

Mentoring(Allen & Eby, 2010; Svinicki & McKeachie, 2010). Así, por ejemplo, los procesos de *Mentoring* influyen positivamente en el incremento de los esfuerzos dirigidos hacia la consecución de una meta, del bienestar psicológico y la felicidad (Green, Oades, & Grant, 2006; Spence & Grant, 2007) así como de la Inteligencia Emocional (Cherniss, Grimm, & Liautaud, 2010).

Múltiples estudios muestran los beneficios de la mentorización en el ámbito universitario (Johnson, 2006; Tracy, Jagsi, Starr, & Tarbell, 2004; Wasserstein, Quistberg, & Shea, 2007), por lo que en el presente trabajo se describen dos proyectos[5] de mentorización, financiados por el Vicerrectorado para la Garantía de la Calidad de la Universidad de Granada, en los que profesorado más experimentado guiaba y orientaba al profesorado novel en su desarrollo académico y profesional.

MÉTODO

Participantes

Participaron de forma voluntaria 10 profesores universitarios principiantes con una antigüedad docente inferior a cinco años (6 hombres y 4 mujeres) y 6 profesores mentores o asesores con una antigüedad docente superior a diez años (2 hombres y 4 mujeres).

Instrumentos

A lo largo de cada uno de los dos cursos académicos en los que se desarrollaron los dos proyectos de mentorización (uno por curso académico), se desarrollaron tres tipos de actividades (Herrera, Fernández, Caballero, & Trujillo, 2011):

a) Reuniones y seminarios.
b) Actuaciones específicas entre el profesorado mentor y el profesorado novel.
c) Actividades formativas.

Procedimiento

El procedimiento seguido se sintetiza en la tabla 1.

[5]"Asesoramiento para la mejora de la docencia en la Educación Superior. Proyecto de Mentorización de profesores noveles" y "Mentorización entre profesores asesores y principiantes como instrumento de mejora de la docencia en la Educación Superior. Implicaciones para el desarrollo profesional docente del profesorado universitario". El Vicerrectorado de Política Científica e Investigación de la UGR, Contrato Programa 2012-2014, ha financiado su publicación.

Tabla 1. *Cronograma seguido en el Programa de Mentorización*

	PRIMER SEMESTRE					**SEGUNDO SEMESTRE**				
REUNIONES Y SEMINARIOS	Reunión equipo de mentores	Reunión de acogida al profesorado novel	S. Inicial		S. Seguim.					S. Final
ACTUACIONES MENTOR-NOVEL			- Entrevista individual. - Análisis de necesidades manifestadas. - Establecer calendario de reuniones.	- Primera observación de la docencia en el aula. - Análisis de necesidades observadas. - Planificación de actuaciones para la mejora de la docencia	Implementación en el aula de un tipo de docencia intencionada, consciente y dirigida hacia el desarrollo y mejora de competencias docentes	- Entrevista individual. - Análisis de necesidades manifestadas. - Establecer calendario de reuniones.	- Segunda observación de la docencia en el aula. - Análisis de necesidades observadas. - Planificación de actuaciones para la mejora de la docencia	Implementación en el aula de un tipo de docencia intencionada, consciente y dirigida hacia el desarrollo y mejora de competencias docentes		
ACTIVIDADES FORMATIVAS				Conferencias, cursos, talleres y seminarios de formación			Conferencias, cursos, talleres y seminarios de formación			

RESULTADOS

Al finalizar cada curso académico, se determinaron los puntos fuertes, puntos débiles y propuestas de mejora de la experiencia de mentorización desarrollada. En la tabla 2 se recogen los puntos fuertes que indica tanto el profesorado mentor como el principiante.

Tabla 2. *Evaluación del Programa de Mentorización (puntos fuertes)*

PUNTOS FUERTES	
Profesorado mentor	Profesorado principiante
• Cooperación docente. • Fortalecimiento de las relaciones personales. • Intercambio de estrategias pedagógicas. • Reflexión sobre la docencia. • Intercambio de experiencias entre el profesorado. • Enriquecimiento mutuo. • La interrelación entre profesores noveles y mentores. • El descubrimiento de otras formas de comunicar. • Contacto personal profesor mentor-novel. • Contraste de opiniones. • Observación y reflexión de la docencia en el aula, tanto en el profesor novel como en el mentor.	• Trabajo colaborativo. • Reflexión conjunta sobre la docencia entre el profesor mentor y el profesor novel. • Diálogo con el profesor mentor. • Fomento de las relaciones entre el profesorado. • Apoyo, asesoramiento y descubrimiento de nuevas formas de actuación docente. • La crítica constructiva sobre mi desempeño docente por parte del profesor mentor. • Utilidad de los cursos de formación desarrollados (Tablón de docencia, Moodle, etc.) para la mejora de la docencia. • La grabación de las clases y posterior visionado de las mismas con el objetivo de mejorar mi labor docente. • Los seminarios con los profesores expertos. • La posibilidad que se nos brinda a los profesores noveles de sentirnos ayudados y respaldados por profesores con más experiencia.

DISCUSIÓN

El escenario de la educación superior en la actualidad es enormemente complejo, en él intervienen múltiples procesos de cambio así como situaciones, contextos y características claramente diferenciadoras del resto de niveles educativos (Jacobs & van der Ploeg, 2006; Justice *et al*., 2006). Sin embargo, el bienestar del profesorado constituye un elemento fundamental a tener en cuenta (Ryan, Huta, & Deci, 2008). Desde los proyectos de mentorización descritos se ha perseguido precisamente el fortalecimiento del bienestar psicológico del profesorado principiante, favoreciendo su funcionamiento positivo en el contexto universitario a través del trabajo de la autoaceptación, relaciones positivas con los demás, control del entorno, autonomía, propósito en la vida, y crecimiento personal (Riff, 2013).

REFERENCIAS

Allen, T. D. y Eby, L. T. (2010). *The Blackwell Handbook of Mentoring. A multiple perspectives approach*. Malden, USA: Wiley-Blackwell.

Brauer, M. (2013).*Enseñar en la universidad*. Madrid: Pirámide.

Byrnes, J. P. (2009). *Cognitive Development and Learning in Instructional Contexts*. Boston, MA: Pearson International Edition.

Cherniss, C., Grimm, L. G. y Liautaud, J.P. (2010). Process-designed training: A new approach for helping leaders develop emotional and social competence. *Journal of Management Development, 29*(5), 413-431.

Green, L. S., Oades, L. G. y Grant, A. M. (2006). Cognitive-behavioural, solution focused life coaching: Enhancing goal striving, well-being and hope. *Journal of Positive Psychology, 1*(3), 142-149.

Herrera L., Fernández, A. M., Caballero, K. y Trujillo, J. M. (2011). Competencias docentes del profesorado novel participante en un proyecto de mentorización. Implicaciones para el desarrollo profesional universitario. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *15*(3), 213-241.

Jacobs, B. y van der Ploeg, F. (2006). Guide to reform of higher education: a European perspective. *Economic Policy, 21*(47), 535-592.

Johnson, W. B. (2006). *On Being a Mentor: A Guide for High Education Faculty*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Justice, C., Rice, J., Warry, W., Inglis, S., Millar, S. y Sammon, S. (2006). Inquiry in Higher Education: Reflections and Directions on Course Design and Teaching Methods. *Innovative Higher Education, 31*(4), 201-214.

Mas, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 15*(3), 1-17.

Ormrod, J. E. (2011). *Educational Psychology. Developing Learners* (7thed.). Boston, MA: Pearson.

Ryan, R. M., Huta, V. y Deci, E. L. (2008). Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia.*Journal of Happiness Studies, 9,* 139-170.

Ryff, C. D. (2013). Eudaimonic well-being and health: Mapping consequences of self-realization En A. S. Waterman. (Ed.) *The best within us: Positive psychology perspectives on eudaimonia*(77-98). Washington, DC: American Psychological Association.

Spence, G. B. y Grant, A. M. (2007). Professional and peer life coaching and the enhancement of goal striving and well-being: An exploratory study. *Journal of Positive Psychology, 2*(3), 185-194.

Svinicki, M. y McKeachie, W. J. (2010). *Teaching Tips. Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers* (13thed.). Belmont, USA: Wadsworth.

Wasserstein, A. G., Quistberg, D. A. y Shea, J. A. (2007). Mentoring at the University of Pennsylvania: Results of a faculty survey.*Journal of General Internal Medicine, 22*(2), 210-214.

TRASCENDENCIA Y HUMANIDAD: FORTALEZAS PERSONALES DEL PROFESORADO PREDICTORAS DE LA EFICACIA DOCENTE

Teresa María Perandones González

Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica

Universidad de Alicante

RESUMEN

Partiendo del paradigma planteado por la Psicología Positiva, el objetivo de la presente investigación es analizar la capacidad predictiva de las Fortalezas Personales del profesorado sobre la Eficacia Docente. El estudio se ha llevado a cabo en todos los niveles educativos, desde la Educación Infantil hasta la Educación Superior, en dos países (República Dominicana y España), con una muestra de 454 docentes. Los instrumentos utilizados han sido el *Values in Action Inventory of Strengths: VIA-IS* y *Teacher Efficacy Scale*. Los resultados obtenidos a través de los análisis de correlación y de regresión señalan, por una parte, relaciones significativas entre las dos dimensiones de la Escala de Eficacia Docente y las seis fortalezas personales; y, por otra, la capacidad predictiva, respecto a la Eficacia Docente, de dos Fortalezas Personales: la Humanidad y la Trascendencia. Se plantea la incorporación, en la formación inicial y permanente del profesorado, de las Fortalezas Personales, promoviendo el cultivo de la Trascendencia y la Humanidad.

ABSTRACT

Based on the paradigm proposed by Positive Psychology, the goal of this research is to analyze the predictive ability of the Personal Strengths teachers on Teacher Effectiveness. The study was conducted in all educational levels, from kindergarten to higher education, in two countries (Dominican Republic and Spain), with a sample of 454 teachers. The instruments used were the *Values in Action Inventory of Strengths: VIA-IS*, and *Teacher Efficacy Scale*. The results obtained through the analysis of correlation and regression indicate, on the one hand, significant relations between the two dimensions of the Teacher Efficacy Scale and the six personal strengths, and, second, the predictive power with respect to the Effectiveness Teaching, two Personal Strengths: Humanity and Transcendence. The incorporation in the initial and continuous

training of teachers, Personal Strengths, promoting the cultivation of Transcendence and Humanity, are proposed.

INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente, la Psicología ha manifestado una clara orientación clínica centrada en la investigación de los trastornos psicológicos y su posible intervención. No obstante, actualmente muestra un interés creciente por adentrarse en el conocimiento de la vertiente positiva del ser humano y el desarrollo de sus potencialidades, proporcionando estrategias de conocimiento y crecimiento personal para alcanzar un equilibrio y bienestar mayores (Rodríguez-Zafra, 2004). Como defendían los pioneros de la Psicología Humanista, y como se postula desde la nueva corriente denominada Psicología Positiva, la Psicología tiene una función importante en la ayuda para el desarrollo de las potencialidades humanas.

La Psicología Positiva se concibe como el estudio científico del funcionamiento humano óptimo y tiene como objetivo general descubrir y promover aquellos factores que permiten crecer a los individuos y a las comunidades. Por tanto, Seligman & Csikszentmihalyi (2000) argumentan que la Psicología Positiva está interesada en buscar la excelencia humana a través de la potenciación de las cualidades y las fuentes de fortaleza de los seres humanos. Pero, como señalan Sánchez & Paniagua (2004), no sería cierto considerar que la Psicología no haya ido en pos de la excelencia previamente, el humanismo es una buena muestra de ello. Los autores en este campo han acordado denominar *Fortalezas* al tipo de cualidades humanas que favorecerían una vida más plena y positiva, proporcionando los recursos psicológicos necesarios para que así sea. A partir de esta consideración, Peterson & Seligman (2000) establecen 24 Fortalezas Personales que se engloban en 6 virtudes humanas:

- Sabiduría y Conocimiento (Cognitivas):
    1. Curiosidad/interés por el mundo
    2. Amor por el conocimiento
    3. Juicio/Pensamiento crítico/Mentalidad abierta
    4. Ingenio/Originalidad/Inteligencia práctica/Perspicacia
    5. Inteligencia social/Inteligencia personal/Inteligencia emocional
    6. Perspectiva
- Valor (emocionales):

7. Valor y valentía
8. Perseverancia/Laboriosidad/Diligencia
9. Integridad/Autenticidad/Honestidad

- Humanidad y Amor (interpersonales):
  10. Bondad y generosidad
  11. Amar y dejarse amar
- Justicia (cívicas):
  12. Civismo/Deber/Trabajo en equipo/Lealtad
  13. Imparcialidad y equidad
  14. Liderazgo
- Templanza (actitudinales):
  15. Autocontrol
  16. Prudencia/Discreción/Cautela
  17. Humildad y modestia
- Trascendencia (espirituales):
  18. Disfrute de la belleza y la excelencia
  19. Gratitud
  20. Esperanza/Optimismo/Previsión
  21. Espiritualidad/Propósito/Fe/Religiosidad
  22. Perdón y clemencia
  23. Picardía y sentido del humor
  24. Brío/Pasión/Entusiasmo

Por otra parte, la Teoría Social Cognitiva (Bandura, 1987) hace referencia al conjunto de creencias que el profesorado tiene sobre su propia capacidad para ejercer una influencia positiva sobre el aprendizaje del alumnado. Esto supone que la creencia o grado de seguridad por parte de un sujeto en sus propias capacidades determinará el empeño que pondrá para conseguir sus objetivos y la facilidad o dificultad en conseguirlos.Partiendo del planteamiento de Bandura (1987) sobre la relación de mutua influencia entre pensamientos, acciones y emociones, las cogniciones de los individuos influyen en lo que estos perciben y hacen. Por tanto, las creencias de los docentes guardan una estrecha relación con sus prácticas de enseñanza.

Tomando como base los postulados anteriormente expuestos, el objetivo principal de este estudio es analizar la relación existente entre eficacia docente y las fortalezas y virtudes personales del profesorado.

MÉTODO

Participantes

Participaron 454 docentes, 105 (23.1%) de República Dominicana, 29 hombres (27.6 %) y 76 mujeres (72.4 %); y 349 (76.9 %) de España, 127 hombres (36.4 %) y 222 mujeres (63.6 %). La edad mínima era de 19 y la máxima de 66, con una edad media de 40.04 años (*DT* = 10.51).

Instrumentos

- *Teacher Efficacy Scale (Short Form),* de Hoy & Woolfolk, 1993. Consta de diez ítems que evalúan dos factores: Eficacia en la Enseñanza(α = .83) y Eficacia Personal (α = .79). El formato presenta una escala tipo Likert con seis alternativas (1 = totalmente de acuerdo, 6 = totalmente en desacuerdo).
- *Values in Action Inventory of Strengths (VIA-IS),* Peterson & Seligman (2000).Consta de 24 ítems y utiliza una escala tipo Likert de 5 puntos para medir la frecuencia con la que el individuo se percibe realizando conductas representativas de las 24 fortalezas y 6 virtudes analizadas. Todos los factores y las correlaciones test-retest tienen un α>.70

Procedimiento

Se han llevado a cabo análisis de correlación de *Pearson* y de regresión múltiple utilizando el paquete estadístico SPSS versión 20.

RESULTADOS

En la tabla 1 se muestran los resultados de los análisis de correlación entre las dos dimensiones de Autoeficacia docente y las Fortalezas y Virtudes Personales.

Tabla 1. *Análisis de correlación entre Autoeficacia Docente y Fortalezas y Virtudes*

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. Eficacia Docente	—	.018	.147**	.120*	.022	.116*	.048	.123**
2. Eficacia Personal	.018	—	.410**	.294**	.303**	.286**	.241**	.411**
3. Sabiduría y Conocimiento	.147**	.410**	—	.545**	.437**	.459**	.392**	.510**
4. Coraje	.120*	.294**	.545**	—	.416**	.507**	.506**	.439**
5. Humanidad	.022	.303**	.437**	.416**	—	.465**	.474**	.632**
6. Justicia	.116*	.286**	.459**	.507**	.465**	—	.505**	.493**
7. Contención	.048	.241**	.392**	.506**	.474**	.505**	—	.504**
8. Trascendencia	.123**	.411**	.510**	.439**	.632**	.493**	.504**	—

En cuanto a los análisis de regresión llevados a cabo, de todas las variables independientes introducidas en el análisis predictivo, la escala Humanidad predecía la Eficacia Docente (t = 2.485, p = .013) y la escala Trascendencia predecía la Eficacia Personal (t = 2.529, p = .012).

DISCUSIÓN

Para desempeñar con éxito las funciones docentes, el profesorado no sólo necesita competencias académicas y pedagógicas, sino también de índole personal. El cultivo de las fortalezas y virtudes personales, en lo que concierne al ámbito educativo, se ha relacionado con: comportamientos prosociales (ajuste y sensibilidad social), autoestima, liderazgo, en sentido negativo con ansiedad social, mejores niveles de ajuste psicológico, control del estrés y mayores niveles de realización personal y profesional (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich, & Linkins, 2009).

Estas consideraciones indican la necesidad de formar al profesorado desde la perspectiva de su propio manejo cognitivo-emocional, para la consecución exitosa de la labor docente. Ello exige que no se puedan limitar las intervenciones de formación del profesorado a los aspectos técnico-didácticos, estructurales y funcionales, como si el cambio necesario pudiese producirse desde la aplicación mecánica de estrategias, técnicas y metodologías. En el profesorado, el desarrollo profesional suele coincidir con el personal (Hargreaves, 1998).

BIBLIOGRAFÍA

Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.

Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching.*Teaching and Teacher Education, 14*(8), 835–854.

Hoy, W. K. y Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *Elementary School Journal, 93*, 356-372.

Peterson, C. y Seligman, M. E. P. (2000). *Values in action (VIA): Classification of strengths*. Philadelphia: Values In Action Institute.

Rodríguez-Zafra, M. (Ed.). (2004). *Crecimiento personal: Aportaciones de Oriente y Occidente*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.

Sánchez, M. A. y Paniagua, E. (2004). Los pilares y recursos de la psicología positiva en el crecimiento personal. En M. Rodriguez-Zafra. (Ed.) *Crecimiento personal: Aportaciones de Oriente y Occidente*(45-80). Bilbao, España: Desclée de Brouwer.

Seligman, M. E. P. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*, 5-14.

Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K. y Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education, 35*(3), 293-311.

METODOLOGÍAS INCLUSIVAS Y ALUMNADO CON DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD

Asunción Lledó Carreres

Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica

Universidad de Alicante

RESUMEN

La legislación universitaria actual defiende la inclusión de las personas con discapacidad en las aulas universitarias. El objetivo principal de este trabajo es analizar las concepciones sobre la docencia con el alumnado con discapacidad que posee el profesorado universitario en función de su rama de conocimiento. Participaron 313 profesores titulares de universidad de la Universidad de Alicante, que contestaron a cuestionario diseñado ad-hoc. Los principales resultados ponen de manifiesto diferencias entre el profesorado de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas frente al resto de ramas de conocimiento. Se discute la necesidad de introducir propuestas inclusivas acordes con las necesidades educativas del alumnado con discapacidad.

ABSTRACT

The current university legislation supports the inclusion of people with disabilities in university classrooms. The main objective of this paper is to analyze the conceptions about teaching on students with disabilities that has faculty according to their knowledge area. 313 university teachers from the University of Alicante took part, who answered a questionnaire designed ad-hoc. Main results show differences between the faculty of Humanities and Social Sciences and Law against other knowledge areas. The need for an inclusive approach consistent with the educational needs of students with disabilities is discussed.

INTRODUCCIÓN

La Universidad es protagonista de un cambio curricular significativo que emana del Espacio Europeo de Educación Superior. El reconocimiento de la flexibilidad y diversidad curricular supone una aceptación de la heterogeneidad existente entre el estudiantado universitario. Se ha de reconsiderar la eficacia de los procesos de

adaptación de los aprendizajes. Las universidades se plantean la apuesta por la inclusión del alumnado con discapacidad (LOMLOU, 2007). La LOMLOU establece en su Preámbulo "el impulso de políticas activas para garantizar la igualdad de oportunidades a las personas con discapacidad". La disposición adicional vigésima cuarta, bajo el título *de la inclusión de las personas con discapacidad en las universidades* presenta una serie de consideraciones previas para la elaboración de planes destinados a las personas con necesidades educativas especiales.

Tomando como referencia los preceptos legislativos actuales, investigaciones realizadas en las etapas educativas precedentes a la formación superior en materia de inclusión educativa con alumnado con discapacidad (Lledó, 2013; Lledó y Arnaiz, 2010; Lledó, Perandones, Blasco, y Roig, 2013; Lledó, Perandones, y Sánchez, 2010) y la apuesta por una formación inclusiva en el contexto universitario, se presenta el siguiente trabajo[6] que muestra un estudio realizado en el contexto universitario, con el objetivo de identificar prácticas inclusivas en el profesorado universitario así como sus posibles debilidades y fortalezas que puedan favorecer o dificultar la inclusión del alumnado con discapacidad en los estudios superiores.

MÉTODO

Participantes

La muestra fue de 313 profesores titulares de universidad (112 hombres y 201 mujeres) pertenecientes a las distintas ramas de conocimiento (ver tabla 1), elegidos por muestreo aleatorio. La experiencia media en docencia universitaria era de 14.81 años (*DT* = 8.29).

Tabla 1. *Rama de conocimiento de pertenencia del profesorado*

Rama de Conocimiento	Frecuencia	Porcentaje
Humanidades	61	19.5
Ciencias de la Salud	16	5.1
Ciencias Sociales y Jurídicas	122	39.0
Ciencias Experimentales	37	11.8
Ingeniería y Tecnología	77	24.6
Total	313	100.0

Instrumento

Se diseñó un cuestionario*ad hoc*, el cuestionario *Alumnado con Discapacidad en la Universidad* (ADU), para cuya validación de contenido y obtención de diferentes indicadores se empleó la técnica de juicio de expertos (25 profesionales). El cuestionario definitivo estuvo formado por tres apartados: a) Una primera parte con 7 cuestiones referidas a aspectos sobre identificación de variables de la muestra, que consta de siete ítems; b) una segunda parte, relativa a la docencia con el alumnado con discapacidad; c) una tercera parte, sobre la docencia en general.

Procedimiento

El estudio se llevó a cabo durante los cursos académicos 2011-2012 y 2012-2013a través deun estudio cuantitativo de carácter descriptivo.

RESULTADOS

Se realizó un análisis de varianza multivariante en el que como variables dependientes se introdujeron los ítems relativos a la Docencia con el alumnado con discapacidad y como variable independiente la Rama de conocimiento. El efecto principal del factor Rama de conocimiento fue significativo, $F(4, 299) = 1.481$, $p = .001$, $Eta^2 = .040$. Además, se hallaron diferencias en los siguientes ítems:

- *La formación que tengo sobre el alumnado con discapacidad es escasa*, $F(4, 299) = 4.791$, $p = .001$, $Eta^2 = .060$. En Humanidades se señalaba menos esta cuestión que en Ciencias Experimentales, $t = .74$, $p = .020$. Por su parte, en Ciencias Sociales y Jurídicas indica en menor medida que en Ciencias Experimentales, $t = .74$, $p = .007$, e Ingeniería y Tecnología, $t = .49$, $p = .037$.

- *Desconozco el significado de educación inclusiva y sus implicaciones educativas*, $F(4, 299) = 4.505$, $p = .002$, $Eta^2 = .057$. En Ciencias Sociales y Jurídicas se indica conocer más dicho significado que en Ingeniería y Tecnología, $t = .49$, $p = .037$.
- *Desconozco las necesidades educativas de este alumnado*, $F(4, 299) = 2.508$, $p = .042$, $Eta^2 = .032$. En Humanidades se conocen más que en Ciencias Experimentales, $t = .75$, $p = .042$.
- *Los principios de accesibilidad y diseño universal para todos están presentes en la titulación que imparto docencia*, $F(4, 299) = 2.753$, $p = .028$, $Eta^2 = .036$. En Ciencias Experimentales se está menos de acuerdo que en Ingeniería y Tecnología, $t = .58$, $p = .040$.
- *Me es difícil impartir docencia si tengo en el aula alumnado con una discapacidad sensorial: auditiva o visual*, $F(4, 299) = 4.384$, $p = .002$, $Eta^2 = .055$. Ciencias de la Salud muestra un menor nivel de dificultad que Ciencias Experimentales, $t = 1.08$, $p = .026$, e Ingeniería y Tecnología, $t = 1.04$, $p = .017$.
- *La universidad cuenta con servicios y apoyos para que este alumnado pueda cursar sus estudios con normalidad como el resto de alumnado*, $F(4, 299) = 5.401$, $p = .000$, $Eta^2 = .067$. Ciencias Experimentales indica en mayor medida que la universidad no cuenta con dichos servicios frente a Humanidades, $t = .69$, $p = .001$, y Ciencias Sociales y Jurídicas, $t = .66$, $p = .000$.
- *La universidad debería planificar grupos específicos en las titulaciones para el alumnado con discapacidad*, $F(4, 299) = 2.469$, $p = .045$, $Eta^2 = .032$. Ciencias Sociales y Jurídicas está menos de acuerdo que Ingeniería y Tecnología, $t = .48$, $p = .047$.
- *Desconozco si existe una normativa específica en la Universidad para este alumnado*, $F(4, 299) = 2.616$, $p = .035$, $Eta^2 = .034$, siendo mayor este desconocimiento en Ingeniería y Tecnología.
- *Cuando he tenido alumnado con discapacidad en las clases me ha sido bastante difícil modificar los contenidos y materiales de la asignatura a las necesidades de dicho alumnado*, $F(4, 299) = 3.489$, $p = .008$, $Eta^2 = .045$. En Ciencias Sociales y Jurídicas expresan en menor medida esta dificultad que en Humanidades, $t = .54$, $p = .008$.

CONCLUSIONES

Una primera aproximación de los resultados constatan que un porcentaje superior a la media del profesorado participante ha tenido en sus asignaturas alumnado con discapacidad. Lo que indica una presencia importante de este alumnado en la Universidad. En función de la rama de conocimiento se encuentra una mayor necesidad de formación sobre la atención a este alumnado así como el conocimiento de sus necesidades educativas**.**El profesorado universitario de las ramas de conocimiento de Humanidades y de Ciencias Sociales está indicando un mayor conocimiento de las necesidades educativas de este alumnado y una formación algo mayor en temas de discapacidad que las otras ramas de conocimiento. Los resultados revelan la necesidad de acometer en el contexto universitario una serie de actuaciones encaminadas a introducir propuestas inclusivas acordes con las necesidades educativas del alumnado con discapacidad. Este es uno de los retos pendientes que tienen que protagonizar las universidades.

BIBLIOGRAFÍA

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

Lledó, A. (2013). *Luces y sombras en la educación especial. Hacia una Educación Inclusiva.* Madrid: Editorial CCS.

Lledó, A. y Arnaiz, P. (2010). Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares: indicadores de mejora desde la Educación Inclusiva. *REICE,* 815, 96-109.

Lledó, A., Perandones, T.M., Blasco, J.E. y Roig, R. (2013). Indicadores y Propuestas de prácticas inclusivas en el contexto universitario. En J. Gázquez, M. C. Pérez, M. M. Molero, y R. Parra. (Coords.) *Investigación en el ámbito escolar. Un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas.* Almería: GEU

Lledó, A., Perandones, T. M. y Sánchez, F. J. (2010). Prácticas inclusivas en las metodologías del profesorado universitario. *Revista INFAD, 3*(1), 489-498.

VIOLENCIA EN EL NOVIAZGO Y BIENESTAR PSICOLÓGICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. ANÁLISIS EN FUNCIÓN DEL SEXO Y EL ORIGEN CULTURAL

Laila Mohamed Mohand

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

Universidad de Granada

RESUMEN

En las últimas décadas se han diseñado e implementado actuaciones cuyo objetivo prioritario es la igualdad de género (Labrador, Fernández-Velasco, & Rincón, 2010; World Health Organization, 2005). Estudios recientes, como el de Rodríguez-Franco, Antuña, López-Cepero, Rodríguez-Díaz, & Bringas (2012), dirigen la mirada hacia una nueva tipología de violencia de pareja, la ejercida dentro de las parejas adolescentes. El presente trabajo tiene por objetivo desarrollar un estudio sobre la frecuencia de ocurrencia de determinadas conductas y actitudes de violencia, dentro de las relaciones de pareja. Se analiza si existen diferencias en función del sexo y grupo cultural de pertenencia. Han participado 100 jóvenes de la universidad de Granada, con un rango de edad de 18-25 años. En función del grupo cultural, el 68.0% era de origen cultural europeo y el 32.0% pertenecía al grupo cultural amazight. Se ha empleado una adaptación del *Cuestionario de violencia entre novios* (CUVINO), de Rodríguez-Franco, Antuña, Rodríguez-Díaz, Herrero, & Nieves (2007), y la *Escala de Bienestar Psicológico* (EBP) de Sánchez-Cánovas (2007).

ABSTRACT

In the last decades there have designed and implemented actions which priority aim is the equality of kind (Labrador, Fernandez-Velasco, & Corner, 2010; World Health Organization, 2005). Recent studies, as that of Rodríguez-Franc, Antuña, Lopez-Cepero, Rodríguez-Díaz, & Bringas (2012), direct the look to a new typology of violence of pair, the exercised one inside the teen pairs. The present work has for aim develop a study on the frequency of occurrence of certain conducts and attitudes of violence, inside the relations of pair. It is analyzed if differences exist depending on the sex and cultural group of belonging. There have taken part 100 young women of the

University of Granada, with a range of age of 18-25 years. Depending on the cultural group, 68.0 % was of cultural European origin and 32.0 % amazight concerned to the cultural group. There has been used an adjustment of the Questionnaire of violence between boyfriends (CUVINO), of Rodríguez-Franc, Antuña, Rodríguez-Díaz, Blacksmith, & Snow (2007), and the Scale of Psychological Well-being (EBP) of Sanchez-Cánovas (2007).

INTRODUCCIÓN

Son diversas las investigaciones que han tratado dicha temática en los últimos años (Expósito & Herrera, 2009; Marcus, 2007; Ruiz, Expósito, & Bonache, 2010). Igualmente, se han llevado a cabo algunos estudios sobre la violencia de género centrados en la población de origen bereber o amazight (Mohamed, Seijo, & Novo, 2012; Mohamed, Vázquez, & Seijo, 2009).

El presente trabajo se sustenta en la preocupación e interés por observar, en una muestra de jóvenes universitarios de la ciudad autónoma de Melilla, si dentro de las relaciones afectivas de parejas de novios tienen lugar conductas de violencia.

OBJETIVOS

Los objetivos del estudio son:

1) Establecer la frecuencia media de aparición de determinadas conductas y actitudes negativas para la relación de parejas de novios.
2) Identificar si la frecuencia media de aparición y el grado medio de malestar difiere en función del sexo y grupo cultural de pertenencia del alumnado.
3) Analizar el Bienestar Psicológico Subjetivo y el Bienestar en las Relaciones con la Pareja atendiendo al sexo y grupo cultural.

MÉTODO

Participantes

Formaron parte de la muestra 100 estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades del Campus Universitario de Granada en Melilla. Por sexo, 19 eran hombres y 81 mujeres.

Instrumentos

Cuestionario de Relación de Parejas de Novios (CUVINO), diseñado porRodríguez-Franco, Antuña, Rodríguez-Díaz, Herrero, & Nieves (2007).

Escala de Bienestar Psicológico (EBP). La EBP (Sánchez-Cánovas, 2007) consta de cuatro subescalas: Bienestar Psicológico Subjetivo, Bienestar Material, Bienestar Laboral y Relaciones con la Pareja. Atendiendo a la finalidad de esta investigación, se han empleado la primera y última subescala.

Procedimiento

En el curso académico 2012-2013 se administraron los instrumentos de medida, de forma colectiva por aula, en dos sesiones.

RESULTADOS

Para determinar si existían diferencias en función del sexo y el grupo cultural se llevó a cabo un análisis de varianza con medidas repetidas en el que como variable intrasujetos se introdujo la relación de parejas de novios (CUVINO), con dos niveles: la frecuencia media de aparición de las conductas y actitudes indicadas en el cuestionario y el grado medio de malestar experimentado ante las mismas. Las variables intersujetos fueron el sexo y el grupo cultural. En la tabla 1 se muestran, en primer lugar, los estadísticos descriptivos.

Tabla 1. *Puntuaciones medias en el CUVINO por sexo y grupo cultural*

CUVINO	Sexo	Grupo Cultural	*M*	*DT*	*N*
Frecuencia media de aparición	Hombre	Europeo	1.54	.82	12
		Amazight	1.52	.66	7
		Total	1.53	.74	19
	Mujer	Europeo	1.25	.32	56
		Amazight	1.31	.41	25
		Total	1.27	.35	81
	Total	Europeo	1.30	.45	68
		Amazight	1.36	.47	32
		Total	1.32	.46	100
Grado medio de malestar	Hombre	Europeo	3.20	1.48	12
		Amazight	3.47	1.21	7
		Total	3.30	1.36	19
	Mujer	Europeo	4.59	.45	56
		Amazight	4.22	1.02	25
		Total	4.48	.69	81
	Total	Europeo	4.35	.90	68
		Amazight	4.06	1.09	32
		Total	4.25	.97	100

El factor relación de parejas de novios resultó significativo [$F(1,98) = 301.061$, $p = .000$, Eta^2 parcial = .758], mostrando las comparaciones post-hoc, mediante el estadístico *Bonferroni*, diferencias entre la frecuencia media de aparición de las conductas y actitudes señaladas y el grado medio de malestar experimentado ($t = 2.465$, $p = .000$).También fue significativo el factor sexo [$F(1,98) = 13.149$, $p = .000$, Eta^2 parcial = .120], obteniendo puntuaciones más altas las mujeres que los hombres.

Por último, la interacción relación de parejas de novios x sexo mostró diferencias estadísticamente significativas [F (3,197) = 21.516, $p = .000$, Eta^2 parcial = .183].

Se realizó un análisis de varianza con medidas repetidas para la Escala de Bienestar Psicológico.

El factor Bienestar Psicológico fue significativo [$F(1,98) = 96.000$, $p = .010$, Eta^2 parcial = .066], revelando las comparaciones post-hoc diferencias entre la Escala

de Bienestar Psicológico Subjetivo y la Escala de Relaciones con la Pareja (t = 11.631, p = .010).

La interacción Bienestar Psicológico x Sexo x Grupo cultural sí resultó significativa [F(5,194) = 7.071, p = .009, Eta^2 parcial = .069]. En este sentido, en la Escala de Relaciones con la Pareja las mujeres de origen cultural europeo puntuaban más alto que las de origen cultural Amazight (t = 21.453, p = .001).

DISCUSIÓN

Teniendo como referencia la violencia entre las parejas de novios, en un contexto intercultural, destaca que los hombres señalan una mayor frecuencia de aparición de conductas y actitudes negativas que las mujeres. Por el contrario, son las mujeres las que expresan un mayor grado de malestar que los hombres ante su presencia.

Por otra parte, los datos en la Escala de Bienestar Psicológico, más concretamente en la Escala de Relaciones con la Pareja, muestran diferencias significativas en relación con el origen cultural y el sexo. De hecho, las mujeres de origen cultural europeo puntúan más alto que las de cultura amazight. Los resultados del análisis correlacional muestran que cuanto menor es la frecuencia de aparición de dichas conductas mayor es el bienestar experimentado en la relación con la pareja (Proulx, Helms, & Buehler, 2007).

REFERENCIAS

Expósito, F. y Herrera, M.C. (2009). Social perception of violence against woman: Individual and psychosocial characteristics of victims and abusers. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context, 1*, 123-145.

Labrador, F.J., Fernández-Velasco, M.R. y Rincón, P. (2010).Características psicopatológicas de mujeres víctimas de violencia de pareja. *Psicothema, 22*(1), 99-105.

Marcus, R.F. (2007). *Aggression and violence in adolescence*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Mohamed, L., Seijo, D. y 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, L., Vázquez, M.J. y Seijo, D. (2009). *El divorcio en la comunidad Bereber: ¿Hablamos de alienación parental*? Comunicación presentada en las III Jornadas de Psicología Jurídica en Cataluña: Psicología y Justicia para el mejor interés del menor. Celebrado en Barcelona del 23 al 24 de octubre de 2009.

Rodríguez-Franco, L., Antuña, M.A., López-Cepero, J., Rodríguez, F.J. y Bringas, C. (2012). Tolerance towards dating violence in Spanish adolescents. *Psicothema, 24*(2), 236-242.

Rodríguez-Franco, L., Antuña, M.A., Rodríguez-Díaz, F.J., Herrero, F.J. y Nieves, V.E. (2007). Violencia de género en relaciones de pareja durante la adolescencia: análisis diferencial del Cuestionario de Violencia entre Novios (CuViNo). En R. Arce, F. Fariña, E. Alfaro, C. Civera, y F. Tortosa. (Eds.) *Psicología jurídica. Violencia y víctimas*(137-147). Valencia: Diputación de Valencia.

Ruiz, J., Expósito, F. y Bonache, H. (2010). Adolescent witnesses in cases of teen dating violence: An analysis of peer responses. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context, 2*, 37-53.

Sánchez-Cánovas, J. (2007). *EBP.Escala de Bienestar Psicológico*. Madrid: TEA.

World Health Organization (2005).*Multi-Country Study on Women's Health and Domestic Violence Against Women.* Recuperado de http://www.who.int/gender/violence/who_multicountry_study/en/

LAS ENSEÑANZAS UNIVERSITARIAS EN BELLAS ARTES Y LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO

Paula Santiago Martín de Madrid y David Pérez Rodrigo

Universitat Politècnica de València

RESUMEN

El actual sistema universitario ha favorecido la concepción del taller en las enseñanzas de las bellas artes, dado que el alumnado adquiere un conocimiento instrumental, a la par que la capacitación para el uso de herramientas de carácter conceptual y reflexivo. Asimismo, los talleres tienen como objetivo estimular los procesos experimentales y favorecer la valoración crítica de los mismos, hecho que se complementa con el desarrollo de competencias en el discente. En este contexto y en relación a la planificación de la docencia, nuestro objetivo va dirigido a la elaboración y diseño de un programa adaptado a las circunstancias de la materia y del contexto, mediante la selección de procedimientos que nos van a permitir comunicar los contenidos de la mejor forma posible para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Por tanto, la motivación y la participación activa se constituyen como elementos fundamentales en el proceso, razón por la que se otorga una especial relevancia a los siguientes factores: el uso de diferentes metodologías en la docencia, la implicación del alumnado en la materia de estudio, la configuración de canales de comunicación y el establecimiento de relaciones entre la adquisición de conocimiento y su aplicación en contextos reales.

ABSTRACT

The current university system has favored the design of the workshop on the teaching of the fine arts, as the student acquires knowledge of instruments, at the same time training for the use of conceptual tools and thoughtful. The workshops also aim to stimulate experimental processes and encourage critical assessment of them, a fact that is complemented by the development of skills in the learner. In this context and in relation to the planning of teaching, our goal is aimed at the development and design of a program tailored to the circumstances of the matter and context, by selecting procedures that will allow us to communicate the contents of the best way possible to facilitate the

teaching-learning process of students. Therefore, the motivation and active participation are key elements in the process, given special importance to the following factors: the use of different methodologies in teaching, involvement of students in the subject matter, the configuration of communication channels and the establishment of relations between the acquisition of knowledge and its application in real contexts.

INTRODUCCIÓN

La inserción de las actuales Facultades de Bellas Artes en el panorama universitario español se produce hace poco más de tres décadas y ello a pesar de la dilatada evolución institucional vivida en el ámbito de la educación artística que se remonta al siglo XVIII. Dos hechos influyen en este cambio: por un lado, la consideración de la enseñanza artística como materia que no se supedita a la práctica artesanal de un oficio y, por otro, el requerimiento administrativo y de gestión que supone adecuar dicho conocimiento al modelo y a las exigencias existentes dentro de la Universidad (Santiago y Pérez, 2009).

Actualmente, las enseñanzas universitarias en Bellas Artes, además de formar artistas plásticos en su acepción más amplia, proporcionan una formación teórica, práctica y metodológica en las distintas especificaciones formales que puede adoptar la producción artística y sus aplicaciones. Estas enseñanzas promueven, al mismo tiempo, una actitud crítica y creadora a partir de un amplio conocimiento de las corrientes del pensamiento estético.

A principios de la pasada década la Conferencia de Decanos de las Facultades de Bellas Artes del Estado Español, siguiendo las directrices de la Declaración de Bolonia, manifestó la necesidad y la voluntad de adaptarse a la construcción de un espacio europeo común en el ámbito de la enseñanza superior de las artes lo que supuso asumir los retos que la integración traía consigo.

El marco generado por el EEES ha favorecido la concepción de taller ya existente en el ámbito de la enseñanza artística, puesto que las directrices europeas apuestan por la creación de espacios de confluencia e interrelación de lenguajes. Desde esta perspectiva, el objetivo primordial de los talleres se ha encaminado hacia la estimulación de procesos experimentales y hacia la valoración crítica de los mismos, hecho que se

complementa con la potenciación de competencias y habilidades en el discente, así como con el ejercicio de una imprescindible acción tutorial.

Con todo, cabe recordar que esta nueva concepción del proceso de aprendizaje basada en una retroalimentación constante ha sido la que se ha venido desarrollando tradicionalmente en la enseñanza de las Bellas Artes, ya que ésta ha partido de talleres y/o laboratorios concebidos como núcleos de trabajo, investigación, experimentación e interpretación crítica en los que el alumnado desarrolla su trabajo bajo la tutela del profesorado.

Esta situación tan específica nos permite poner de relieve el peculiar perfil que caracteriza a dicho alumnado, cuestión que resulta fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Domènech, 1999).Al respecto, se puede apuntar que nuestra titulación cuenta con un alumnado que proviene en su mayoría del bachiller artístico, que tiene un carácter marcadamente vocacional y que posee una alta motivación.

OBJETIVOS/MÉTODO

Dentro de este contexto docente, la demanda por parte de los estudiantes se centra, cada vez más, en la adquisición de conceptos innovadores, en el mestizaje y/o cruce de lenguajes y en el uso generalizado de nuevas tecnologías. Los alumnos y alumnas de Bellas Artes reclaman espacios de confluencia de disciplinas, a la par que tienden mucho más hacia la hibridación que hacia la especialización en una única técnica artística. A nivel creativo este hecho pone de relieve hasta qué punto nuestros estudiantes no desean comprometerse con una única vía artística que marque de forma unidireccional y restrictiva el modo de interpretar la realidad. No obstante, si bien se tiende a la diversidad de lenguajes creativos, cabe señalar que a lo largo de la carrera el propio alumnado delimita el desarrollo de estas posibilidades en función de sus expectativas profesionales, expectativas que suelen quedar orientadas de manera bastante precisa hacia diferentes direcciones (diseño, gestión, restauración, creación artística…).

A su vez, y en líneas generales, los estudios de inserción laboral demuestran que nuestros titulados están abiertos a las nuevas profesiones en las que la creatividad actúa

como motor básico. De ahí que hayamos constatado un aumento del autoempleo y la generación de microempresas. En este sentido, la inmersión en una sociedad global y del conocimiento ha posibilitado durante la última década el desarrollo de una industria cultural que, al margen de la actual situación de crisis, ha propiciado la aparición de una posible realidad laboral para nuestros egresados/as vinculada a museos, centros culturales públicos o privados y a programas e industria cultural (diseño, moda, restauración, etc.), hecho que ha influido en la necesidad de potenciar determinadas capacidades en el alumnado.

Adoptando la metodología del estudio de caso (Merrian, 1998) y partiendo, por ello, del caso concreto de una de las asignaturas de las que somos responsables docentes (*Presentación y divulgación de obras de arte*), deseamos utilizar la misma con el objetivo de analizar la aplicación de determinadas metodologías didácticas para así valorar su repercusión no sólo en la motivación de nuestro alumnado, sino también en lo concerniente al cumplimiento de sus expectativas profesionales.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

La nueva situación existente en nuestras universidades, tal como ya ha sido reseñado, ha impulsado un cambio metodológico que no podemos soslayar. Dicho cambio sitúa en el centro del proceso educativo el aprendizaje del estudiante concibiéndolo como *aprendizaje a lo largo de la vida*, hecho que muestra cómo los conocimientos adquiridos se han de adecuar a unas destrezas que han de amoldarse a contextos laborales, económicos y sociales sometidos a constantes transformaciones.

En este sentido, en el marco de la asignatura *Presentación y divulgación de obras de arte* impartida por el Departamento de Pintura de la Facultad de Bellas Artes de Valencia se ha adaptado el formato y la temática de la oferta de conocimientos a las nuevas necesidades. La citada asignatura tiene como finalidad básica aproximar al alumnado a las estrategias de postproducción de la obra de arte, dotando al mismo de una serie de capacidades profesionales que le permitan desarrollar proyectos expositivos coherentes con el marco social, institucional y de mercado actual.

Se puede afirmar que seleccionar e impartir unos contenidos adecuados conlleva:

1. Escoger aquellos que resultan más importantes en el ámbito disciplinar de la materia y acomodar los mismos a las necesidades formativas de los estudiantes (perfil profesional para el que se están educando).
2. Efectuar una labor de ajuste en lo relativo a las condiciones de tiempo y de recursos de los que disponemos, así como en todo aquello que afecta a la ordenación del desarrollo conceptual de estos contenidos y a la realización de aprendizajes post-universitarios.

En función de lo señalado, consideramos que la importancia de los citados contenidos no se deriva sólo de sus cualidades intrínsecas, sino que está igualmente vinculada a su presentación didáctica. Por tanto, a la hora de llevar a cabo la planificación de la asignatura no sólo nos planteamos estructurar un material informativo, sino que centramos nuestra atención en el diseño formativo-integral de procesos de aprendizaje que permitan al alumnado desarrollar estrategias a través de las cuales éste pueda aprender a resolver problemas concretos, fomentando, a su vez, la participación activa de los mismos (Imbernon Muñoz y Medina Moya, 2008). Por tanto, nos planteamos tres cuestiones fundamentales:

- La utilidad que para nuestros estudiantes va a tener lo enseñado-aprendido.
- Las capacidades que se intentan desarrollar.
- La puesta en marcha de una dinámica de clase activa y motivadora.

Resolver adecuadamente estas cuestiones requiere plantear una serie de actividades definidas por su operatividad y/o funcionalidad real. Para cubrir este objetivo tomamos como punto de partida un conjunto de trabajos de carácter plenamente aplicado y, en numerosas ocasiones, ajustados a contextos reales. A su vez, nos valemos de estrategias y metodologías en las que se solicita la participación y el compromiso del alumnado más allá del marco universitario (asistencia a conferencias y seminarios, trabajos de campo no simulados, realización de proyectos en colaboración con entidades sociales, actividades de investigación, participación en convocatorias y concursos públicos, realización de prácticas de empresas en entidades públicas y privadas, etc.).

Si consideramos los resultados obtenidos en los años de docencia impartida, podemos concluir que el alumnado desarrolla de manera más óptima su aprendizaje —y, por tanto, su motivación se ve notablemente incrementada— si son incorporados los siguientes cuatro elementos:

1. La utilización de diferentes metodologías docentes.
2. La implicación y/o intervención en el diseño de la propia materia de estudio.
3. La configuración de canales óptimos de comunicación entre profesor-alumno-otros alumnos/as.
4. El establecimiento de relaciones entre la adquisición de conocimiento y su aplicación práctica en el ámbito profesional y en contextos reales.

REFERENCIAS

Domènech, F. (1999). *Proceso de enseñanza-aprendizaje universitario*. Castellón: Universitat Jaume I.

Imbernon Muñoz, F. y Medina Moya, J. L. (2008). *Metodología participativa en el aula universitaria. La participación del alumnado*. Barcelona: Octaedro/ICE Universitat de Barcelona.

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*.San Francisco: Jossey-Bass.

Morales, P. y Landa, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas. *Theoría, 13,* 145-157.

Santiago, P. y Pérez, D. (2009). Reflexionar desde la complejidad: investigación y actividad artística. *Archivo de Arte Valenciano, 90*, 345-354.

COMPORTAMIENTOS DE ACOSO MÁS PRESENTES EN SITUACIONES DE MALTRATO ENTRE IGUALES

Mª Mar Muñoz Prieto

Escuela Universitaria CEU de Magisterio de Vigo

RESUMEN

Antecedentes: El acoso escolar se ha convertido en los últimos años en una de las preocupaciones fundamentales que conciernen al ámbito educativo. Desde el primer trabajo de Heinemann (1969), el bullying ha sido estudiado en multitud de países. Sin embargo, fue el noruego Olweus (1983) quien continuó con los estudios.

Método: Con esta investigación, se pretende conocer si en la muestra de estudiantes analizada se estaba produciendo este tipo de intimidación, y qué tipo de conductas estaban presentes de manera más frecuente entre los alumnos victimizados. Para ello, se utilizó un test de evaluación que permitió indagar en la posible existencia de este tipo de situaciones intimidatorias.

Resultados: Los resultados reflejaron de manera rotunda que en el momento de la evaluación se estaban produciendo conductas intimidatorias entre el alumnado.

Los comportamientos de acoso más frecuentes se relacionaban con agresiones puramente físicas, pero también estaban presentes conductas relacionadas con excluir al compañero. Dichas conductas intimidatorias variaban dependiendo de la edad y el sexo de los alumnos.

Conclusiones: Se pudo concluir que tanto el sexo femenino como el masculino estaban sufriendo acoso escolar, y no siempre los alumnos más mayores eran los más afectados por este tipo de maltrato.

ABSTRACT

Background: Bullying has become in recent years one of the fundamental concerns pertaining to education. Since the first report of Heinemann (1969), the bullying has been studied in many countries. Howeverwas the NorwegianOlweuswho continuedwith their studies.

Method: Therefore, this research aims to know whether the student sample analyzed was producing this kind of bullying , and what kind of behaviors were present

more frequently among students victimized. For this, we used an evaluation test we investigated the possible existence of such intimidating situations.

Results: The results showed outright that at the time of evaluation were taking bullying behaviors among students.

The most frequent bullying behaviors were related to purely physical attacks , but also related behaviors were present exclude the partner.

Such intimidatory behavior varied depending on the age and sex of the students.

Conclusions: We concluded that both female and male were suffering bullying, and not always older students were the most affected by this type of abuse.

INTRODUCCIÓN

El acoso escolar, también denominado si seguimos la terminología anglosajona, *bullying*, es uno de los problemas fundamentales que más preocupan tanto a padres como a profesores. Por eso, en la actualidad, los colegios se preocupan en detectar conductas de riesgo que pueden predisponer a que se produzcan estas situaciones de maltrato (Cerezo, 2002).

Conocer las causas que conllevan a que el alumnado llegue a ejecutar este tipo de conductas y profundizar en los daños que sufrirán los alumnos se convierte en algo fundamental para poder prevenirlas.

MÉTODO

- Materiales

El instrumento utilizado para realizar el estudio fue el test AVE (Test de Acoso y Violencia Escolar) elaborado por Piñuel y Oñate (2006).

- Participantes

La muestra está compuesta por 700 alumnos de Educación Primaria, entre 6 y 12 años.

- Diseño

Se pretendía averiguar si existían casos de acoso escolar, en el momento de la evaluación y conocer qué tipo de conductas de acoso se producían con más frecuencia.

Para realizar la investigación, se utilizó un diseño experimental en el que se trabajó con las variables independientes como el sexo y la edad. La variable dependiente se relaciona con los comportamientos de acoso que se estudiaron. Dichos

comportamientos han sido seleccionados según su mayor incidencia entre los alumnos evaluados.

En el análisis de datos se utilizó el programa estadístico SPSS.

- Procedimiento

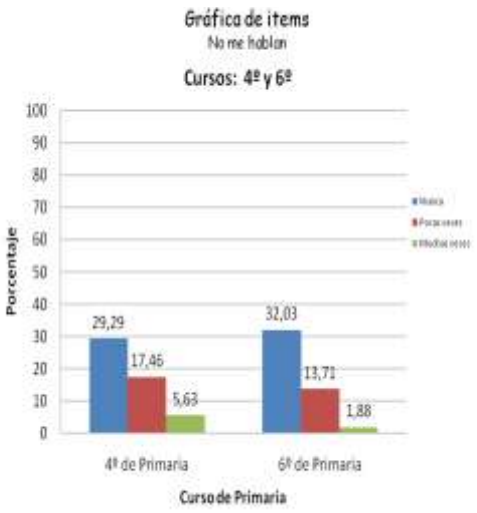
Una vez que los centros educativos accedieron a que se evaluaran posibles situaciones de maltrato entre iguales, se llevó a cabo la evaluación a los alumnos. Para que dicha prueba influyera lo menos posible en el ritmo de la clase, el tutor estuvo presente en dicho momento.

RESULTADOS

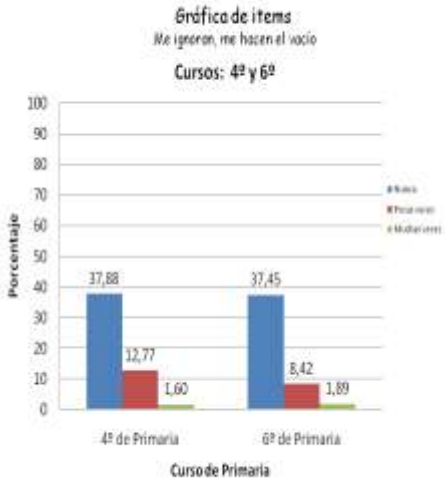
Las primeras seis gráficas se refieren a los cursos estudiados.

A través de la presente investigación, se han podido obtener los siguientes resultados: La conducta de "no hablar" está más presente en los alumnos de 4º de Educación Primaria. El "ignorar, hacer el vacío" está sin embargo, más presente entre los alumnos de 6º de Primaria. Así se recoge en las gráficas 1 y 2:

Gráfica 1. *"No me hablan"*

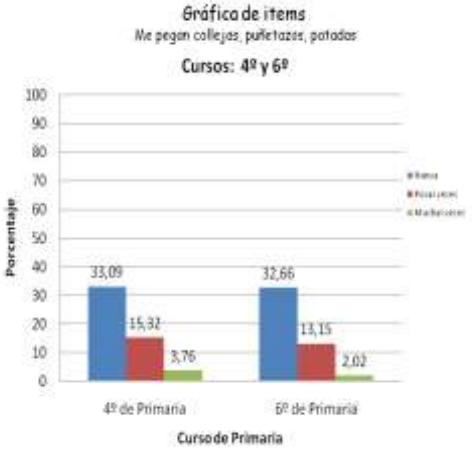


Gráfica 2. *"Me ignoran"*

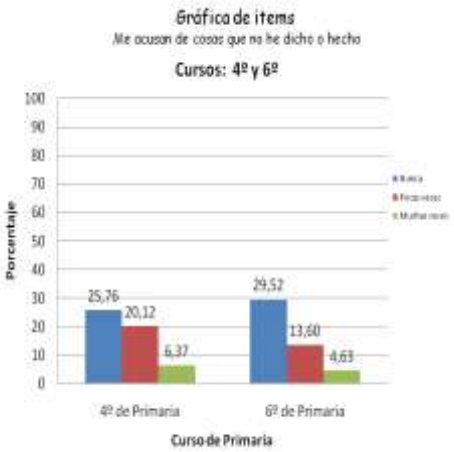


En las gráficas 3 y 4, se recogen los resultados que se han obtenido al evaluar las conductas de "acusar" y "pegar collejas", presentes ambas especialmente entre los alumnos de 4º de Educación Primaria".

Gráfica 3. *"Me pegan collejas"*

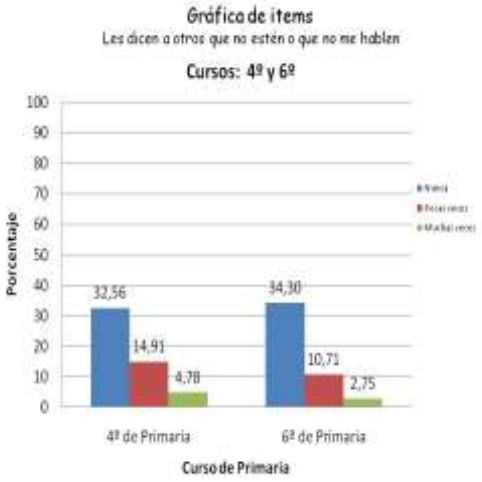


Gráfica 4. *"Me acusan de cosas que no he hecho"*

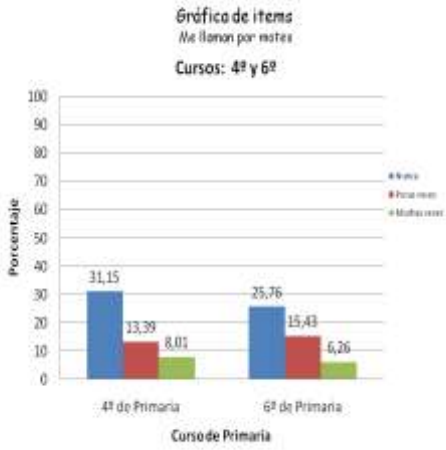


En las gráficas que figuran a continuación, conocemos los resultados obtenidos en las conductas de "decir a otros que no hablen conmigo" y "me llaman por motes". Ambas conductas afectan mayoritariamente en los alumnos de 4º de Primaria.

Gráfica 5*. "Les dicen que no me hablen"*

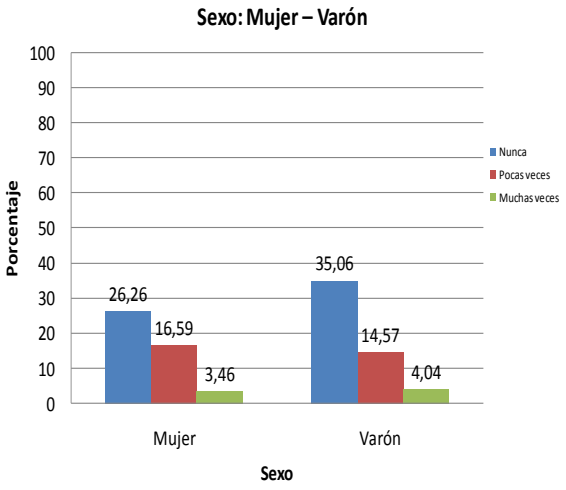


Gráfica 6. *"Me llaman por motes"*

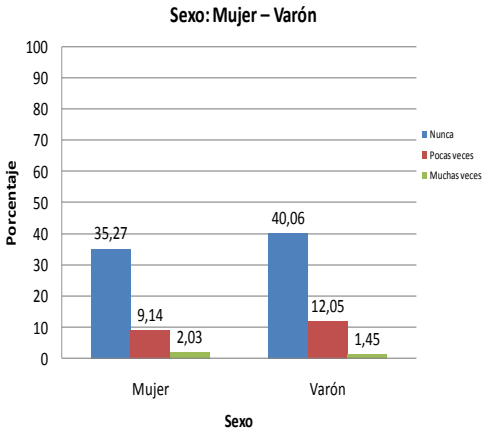


Con las gráficas 7 y 8 también podemos conocer los resultados referidos a los comportamientos de acoso, pero ahora, relacionados con la variable sexo. En la gráfica 7, podemos comprobar que los comportamientos relacionados con el "no hablar" está más presente en el sexo masculino y el "ignorar y hacer el vacío está más presente en el sexo femenino.

Gráfica 7. *"No me hablan"*

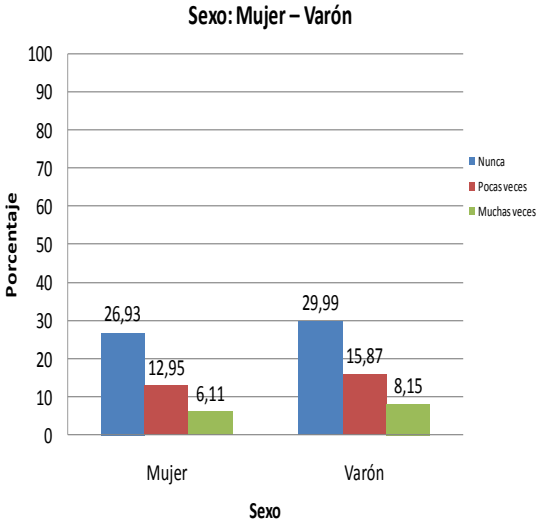


Gráfica 8. *"Me ignoran, me hacen el vacío"*

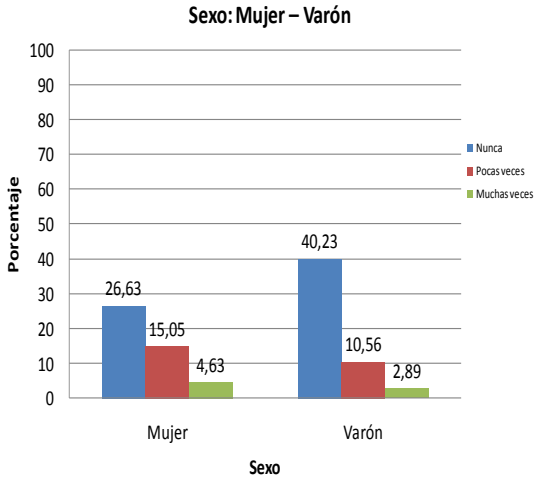


Las siguientes gráficas reflejan los resultados obtenidos en las conductas de "llamar por motes", que afecta en un mayor porcentaje a los niños, y "decir a otros que no hablen conmigo", más presente en las niñas.

Gráfica 9. *"Llamar por motes"*

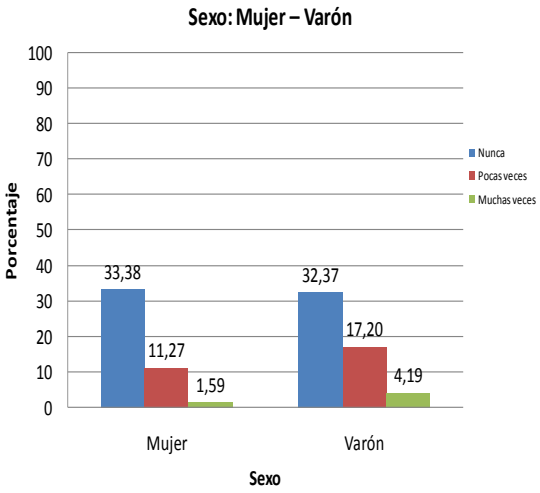


Gráfica 10. *"Decir a otros que no hablen conmigo"*

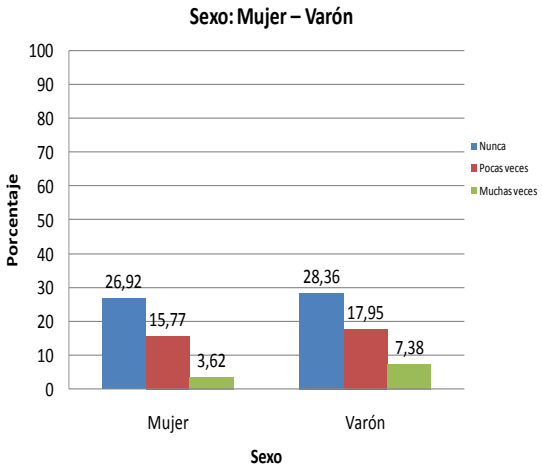


Los resultados de las conductas de "pegar collejas" y "acusar de cosas que no se han dicho o hecho se recogen en las siguientes gráficas (11 y 12). Ambos comportamientos afectan más al sexo masculino

***Gráfica 11**. Me pegan collejas"*



***Gráfica 12.** "Me acusan de cosas que no he dicho o hecho"*



DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Como conclusiones que podemos extraer de la presente investigación, podemos afirmar que las conductas que se producen con más frecuencias entre los alumnos evaluados son el "llamar por motes", seguida de "acusar a otros de cosas que no se han dicho o hecho", presentes en los estudiantes de 4º de Educación Primaria. "Decir a otros que no me hablen" es otro de los comportamientos presentes, también en los alumnos de 4º de Primaria.

Las conductas que tienen una menor incidencia son: "ignorar, hacer el vacío", que afecta mayoritariamente a los alumnos de 6º de Primaria, seguida de "no hablar", y "pegar collejas", sufridas por los alumnos más pequeños, de 4º de Primaria.

En relación al sexo, los comportamientos que se producen con una mayor incidencia en el sexo masculino son el "llamar por motes", "acusar de cosas que no se han dicho o no se han hecho". "Decir a otros que no me hablen" tiene una mayor incidencia en el sexo femenino.

Las conductas que tienen una menor aparición son: "ignorar", especialmente presente en el sexo femenino. "Pegar collejas" y "no hablar" afectan mayoritariamente al sexo masculino.

Tanto en el Informe Cisneros X (2007), como en el presente estudio, se ha podido constatar que existe una gran coincidencia en los comportamientos que están más presentes en los alumnos evaluados; se ha tomado como referencia el Informe Cisneros

X, debido a que fue realizado, al igual que el test AVE (2006), por los autores Piñuel y Oñate.

Los comportamientos más frecuentes tienen que ver en su gran mayoría con:

- Exclusión y bloqueo social: "No hablar", y "decir que no hablen a la persona", "ignorar".
- Hostigamiento: "Llamar por motes" y "acusar".
- Agresiones: "Pegar collejas".

REFERENCIAS

Cerezo, F. (2002). *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención.* Madrid: Pirámide.

Heinemann, P. P. (1969). Apartheid, *Liberal Debatt, 2*.

Olweus, D. (1983). *Conductas de acoso y amenazas entre escolares*. Madrid: Morata.

Piñuel, I., y Oñate, A. (2006). *Test Acoso y Violencia Escolar.* Madrid: TEA Ediciones.

Piñuel, I. y Oñate, A. (2007). *Acoso y Violencia Escolar en España: Informe Cisneros X*. Madrid: IIEDDI.

ENFOQUE DE GÉNERO PARA UNA INTERVENCIÓN SOCIO-EDUCATIVA EN EQUIDAD. APORTES DESDE UNA INVESTIGACIÓN AFRICANISTA PARA EL DESARROLLO Y LA EDUCACIÓN EN MOZAMBIQUE

Irene Martínez Martín

Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN

Antecedentes: Los problemas de desigualdad de género son cada vez mayores a nivel social, en educacióno en relación con los derechos humanos y el desarrollo. Incluir una perspectiva de género en educación va a definir una forma particular de saber, ser y hacer a la vez que va a aportar nuevas estrategias de acción en favor de la justicia social, el empoderamiento y la participación social equitativa.

Método: Esta comunicación forma parte de un proyecto de investigación doctoral en curso, contextualizado en el estudio de campo de la educación en Mozambique. Se va a presentar el encuadre teórico que sustenta la inclusión del enfoque de género en la educación, a partir del estudio documental de diversas fuentes teórico-prácticas.

Resultados y Conclusiones: Incluir este enfoque conforma una particular forma de entender, analizar y actuar sobre nuestras realidades, en favor de la minimización de las desigualdades sociales a través la educación. Trabajar desde una perspectiva de género aporta beneficios parael desarrollo de sociedades basadas en la justicia sociales en equidad.

Palabras-clave: Educación Básica, enfoque de género, empoderamiento, feminismo post-colonial, África.

ABSTRACT

Theoretical framework: The problems of gender inequality are growing, in education, or in connection with human rights and development. Include a gender approach in education will define a particular way of knowing, being and doing at the same time will bring a different action strategies for social justice, between these stresses empowerment for equitable social participation of children and teachers.

Methodology: This paper is part of a larger research project about the field study of education in Mozambique.I will try to present the theoretical framework that supports and gives meaning to the inclusion of the approach gender in education.

Results and conclusions: This paper specifically telling us about the benefits of the gender approach, like improving basic education for girls. This conclusion are the result of diferents investigations. However, the gender can be extrapolated to any context of socio-educational intervention like a particular way to understand, to analyze and to act on our realities. Our goal will be always to do less the social inequalities through education.

Key-Words: Basic Education, Gender Approach, Empowerment, Post-colonial feminist, Africa.

INTRODUCCIÓN

Mi investigación, contextualizada en los llamados estudios africanistas para el desarrollo, recoge las aportaciones del feminismo africano en la construcción de un enfoque de género en el desarrollo y la educación, con el fin de avanzar hacia la descolonización de los saberes y la construcción de una sociedad justa y socialmente igualitaria. Mi estudio tiene su base en la ejecución de varios proyectos de cooperación interuniversitaria entre la UCM y la Universidad Pedagógica de Mozambique, completado con una investigación apoyada en un trabajo de campo en proceso, además de estar fundamentado en un completo estudio documental y reflexivo.

En el proceso de reconstrucción de nuevas formas de hacer desarrollo la educación ocupa un pilar clave y se convierte en una poderosa herramienta generadora de autonomía individual y de toma de conciencia crítica y colectiva. En este marco, el empoderamiento aparece como un objetivo clave de la intervención socio-educativa con enfoque de género, entendiéndose como toma de conciencia crítica, libertad y aumento de autonomía.

METODOLOGÍA

Esta comunicación es fruto de diversos estudios, trabajos de campo, investigaciones y proyectos de cooperación realizados por un Equipo de Investigación Complutense, dirigidos por Mª Josefa Cabello, desde el año 2006 hasta la actualidad. Durante la ejecución de dichos proyectos se han realizado indagaciones sobre la

compleja realidad educativa de Mozambique, contando con la colaboración entre diferentes instituciones educativas del país. Como resultado del diagnóstico elaborado[7] se detectan tres líneas de análisis básicas, correspondientes con las principales necesidades educativas del país: formación profesorado, absentismo escolar y desigualdad de género.

La investigación que aquí presento, responde a una investigación mayor y todavía en curso, en su mayoría cualitativa –a excepción del estudio comparativo de las grandes estadísticas mundiales educativas- basada en: estudio documental sobre las aportaciones del feminismo africano, trabajo de campo, observación participante, entrevistas abiertas, sesiones y grupos de trabajo en torno a la construcción del enfoque de género –africano- para el desarrollo, etc.

RESULTADOS

Estudio documental: Construcción de la Perspectiva de Género africana y transversal

Frente al etnocentrismo y universalismo de los "feminismos blancos clásicos y occidentales" que tienden a generalizar una idea única sobre *ser mujer*, los feminismos africanos se reconocen como un movimiento político, complejo, dinámico, basado en una concepción de diversidad cultural dependiente de cada contexto.

Entre algunas voces destacables del feminismo africano encontramos a Eugenia Rodríguez y Sdane Hari, ambas feministas mozambicanas, que centran el origen de la desigualdad de género en *la base cultural que sostiene las estructuras de poder* (2009: 514).Las mismas autoras afirman que para que se produzca *un cambio cultural pro-equidad* es necesario un cuestionamiento cultural por parte de las propias mujeres.

En esta misma línea y dentro del enfoque feminista y de derechos Aili Tripp (2008) u Oyewumi Oyeronke(2010) muestran su preocupación por entender el género desde su sentido más amplio y en función de cada contexto, pensando el

[7]Consultar: Cabello, M. J., Martínez, I., Sánchez, J. M. y IEPALA. (2010). "Estudio sobre la Educación de Mozambique". *Primera Monografía realizada por elequipo UCM en colaboración con el Instituto Universitario Iepala- Rafael Burgaleta.* Recuperado el 18/10/2013, dehttp://nuevaweb.iepala.es/IMG/pdf/monografia_mozambiqueWEB.pdf.

Cabello, M. J., Martínez, I. y Sánchez, J. M. (2012). Formación continua del profesorado a través de una red de oficinas pedagógicas en Mozambique. Una propuesta desde los vínculos educación-desarrollo. *Revista Educaçao e Cultura Contemporanea,* Volumen 9, número 19, 4-24. Recuperado el 18/10/2013, dehttp://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/issue/current/showToc

empoderamiento como el proceso que otorga a la mujer poder en los asuntos públicos, pero también en los privados. Una de las principales estrategias de acción es el reconocimiento de la necesidad descolonizar los saberes, entendimiento y visibilización de la diversidad y avance hacia el empoderamiento de las personas, sociedades y países.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En esencia la inclusión de una perspectiva de género en la educación y la intervención social proporciona una determinada forma de ver, ser, conocer y hacer que influye directamente en la educación y el desarrollo. Teniendo en cuenta la realidad multidimensional, la inclusión de esta perspectiva en los procesos educativos incluye dos aspectos fundamentales de intervención: la formación del profesorado con una perspectiva de género y las potencialidades educativas de las acciones locales de las mujeres en relación a la vinculación escuela-comunidad.

Perspectiva de Género en la acción educativa en favor de la justicia social y el empoderamiento

Una acción socio-educativa desde un enfoque de género debe considerar los siguientes rasgos definitorios: a) horizontalidad y transversalidad en las intervenciones, b) visibilización y sensibilización acerca de las imposiciones del patriarcado, c) generación de capacidad autocrítica, de toma de conciencia individual y colectiva d) potenciación de las habilidades propias y grupales, e) facilitación de procesos de empoderamiento individuales y colectivos, f) divulgación y explicación de la historia, la cultura, los saberes… desde un punto de vista feminista e intercultural, g) y creación de sinergias con movimientos que promuevan la formación, divulgación y acción social en red con perspectiva de género.

Retomando las aportaciones de Paulo Freire (1975) desde un punto de vista socio-educativo, estas propuestas se enmarcan en lo que el pedagogo denominaba *la necesidad de toma de conciencia y el compromiso a través de la educación, para hacernos más libres y terminar con la opresión*.

REFERENCIAS

Freire, P. (1975). *La Educación como práctica de Libertad*. España: Siglo XXI.

Oyewumi, O. (2010). Conceptualizando el género: Los fundamentos eurocéntricos de los conceptos feministas y el reto de la epistemología africana. *Revista Africaneando: Revista de actualidad y experiencias*, 04, 25-35.

Rodríguez, E. Y Solange, M. (2009). Hacia el cambio cultural pro-equidad en el contexto de la cooperación al desarrollo en Mozambique. En E. Molina y N. San Miguel (coord.) *Buenas Prácticas en Derechos Humanos de las Mujeres*, 4 (507-525). Madrid: Oficina de Acción Solidaria y Cooperación, UAM.

Suarez, L. y Hernández, R.A. (eds.). (2008). *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes.* Madrid: Cátedra.

Tripp, A. (2008). La política de los derechos de las mujeres y la diversidad cultural en Uganda.En L. Suarez y R. A. Hernández (Eds.) *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes,* (285- 330). Madrid: Cátedra

CONCEPCIONES DE GÉNERO, AUTORIDAD Y REPARTO DE TAREAS EN EL HOGAR DE LOS ALUMNOS DEL GRADO DE PRIMARIA E INFANTIL DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES DE MELILLA

***Francisca Ruiz Garzón, *Gracia González Gijón, *Inmaculada Alemany Arrebola, *Mª del Mar Ortiz Gómez, *Mª Adela de la Flor Alemany y **Beatriz Schmukler**

**Universidad de Granada; **Instituto Mora de México*

RESUMEN

Este trabajo se ha desarrollado en la Ciudad Autónoma de Melilla gracias a la financiación de la Consejería de Educación y Bienestar social de esta ciudad. Se ha realizado desde un enfoque cualitativo, analizando las representaciones sociales de género y autoridad del alumnado de la Facultad de Educación de Melilla a través de grupos focales. En dicha investigación se han tratado temas como: concepciones sobre los roles de género, sistemas de autoridad en la familia, reparto de tareas domésticas, toma de decisiones y visión social del género. En las conclusiones se muestran datos muy interesantes ya no solo sobre la influencia de la cultura y la religión sino también de la sociedad que les rodea y las características insulares de la ciudad en la que residen.

ABSTRACT

Thisstudy is partofa research project which iscurrently developinginthe City ofMelilla.Thisresearch startsfroma qualitative approach, and analyzes thesocial representations ofgenderand authority of the students from the Facultyof Education ofMelilla. This study has been made throughfocus groups. In our interview we have ask about:conceptions ofgender role, authorityin the family,sharinghousehold tasks, social viewof gender.The conclusionsshowvery interesting datanot only about the big influenceof the cultureand religion in the stereotypes of gender, but alsoofthesociety around them.

INTRODUCCIÓN

En este trabajo, partimos de la concepción de prevención de violencia de género relacionada con la posibilidad que desarrollan mujeres y hombres de construir vínculos

en las familias y en las parejas basados en la corresponsabilidad entre los géneros y los derechos humanos de cada miembro de los grupos familiares (Schmukler y otros, 2011)

El programa de Democratización Familiar surge en México ante la necesidad de desarrollar una política preventiva de la violencia hacia las mujeres. Los procesos de formación en democratización familiar tienen como objetivo promover herramientas en los/as participantes para desarrollar conciencia sobre los estereotipos de género a través de los cuales se relacionan. Para ello, emplea una metodología de trabajo que promueve diálogos reflexivos y debates de los y las participantes sobre sus propios conflictos y situaciones de abuso y violencia vividas en sus familias

El trabajo que presentamos, forma parte de un proyecto de investigación y formación, basado en el enfoque de democratización familiar adaptado al contexto de Melilla.

Esta ciudad de 12 km cuadrados situada en el norte de África, con una población aproximada de 84.000 habitantes entre autóctonos y extranjeros se caracteriza por la multiculturalidad y multireligiosidad de su población donde conviven sujetos de confesiones cristiana, judía, islámica, budista, evangelista, sintoísta, etc.

Dadas las características contextuales de Melilla y ser uno de los enclaves en los que se ha presentado una mayor incidencia de violencia de género entre su población, ésta ha sido elegida, desde el 2001, por la Administración General del Estado, como una de las 10 ciudades para llevar a cabo experiencias piloto de atención contra la violencia de género contra la mujer. Es por ello que pretendemos como *Objetivo general* en nuestro estudio desarrollar mecanismos para prevenir la violencia de género a través de programas formativos en democratización familiar. Para ello debemos conocer en primer lugar las creencias que la población melillense tiene sobre cultura de género y autoridad y en qué tipo de relaciones se basan estas culturas, si es de dominación o de igualdad. De esta forma podremos formar a profesionales en democratización familiar para desarrollar programas sociales y académicos potenciando así la igualdad de género.

ENFOQUE METODOLÓGICO

El presente estudio se ha llevado a cabo desde un enfoque interpretativo y donde el grupo focal ha sido el instrumento principal de recogida de datos junto con la observación participante. Las respuestas obtenidas a través de nuestro grupo focal eran agrupadas en las siguientes categorías de análisis: *Estereotipos de género, Factores determinantes en las diferencias entre mujeres y hombres, Normas de convivencia en*

las familias, Reparto de tareas domésticas, Toma de decisiones y Autoridad en las relaciones familiares.

Los sujetos que han compuesto nuestra muestra han sido cuatro grupos de 10 alumnos/as, de 18 a 23 años, del Grado en Educación Infantil y Primaria de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla

Para asegurar la calidad del estudio se han seguido los criterios de credibilidad, transferibilidad, confirmabilidad y dependencia de la investigación interpretativa basada en una triangulación constante de todos los datos y resultados de los investigadores (Ruiz Olabuénaga, 2012)

ANÁLISIS DE LOS DATOS

Estereotipos de género

En las respuestas de los/as participantes se repiten los estereotipos de género tradicionales tanto en mujeres como en Hombres. El género masculino es considerado como: poca empático, fuerte, simple, machista, atrevido, valiente, deportista. Y el género femenino es considerado como: luchador, cariñoso, bueno, sensible y complicado.

Factores determinantes en las diferencias entre mujeres y hombres

Nuestros/as informantes declaran que la sociedad es la culpable de la perpetuación de los estereotipos de género. Ésta influye en las normas de pensar, sentir, vestir y la que nos marca cuales son los comportamientos considerados femeninos y cuáles masculinos. Ante esta imposición social es difícil luchar.

La religión ejerce otro tipo de presión relacionada con las normas de vestimenta, como por ejemplo, el no llevar cosas muy ajustadas o cortas, y la relación con el otro/a.

Normas de convivencia en las familias

Las normas en casa, según los jóvenes entrevistados, no suelen ser explícitas. Las expresiones faciales o gestos de los padres son los que van haciendo declaraciones de permisividad o desconformidad llevando a menudo a malentendidos entre los miembros familiares. Cuando las normas son explícitas es, en la mayoría de los casos, la madre las que las impone, según nuestros informantes, por ser la figura que suele estar más

tiempo en el hogar o por ser la persona que se vuelca más en la relación con los hijos e hijas.

Las hijas en general, suelen tener más normas y horarios más estrictos que los hijos. Este hecho se debe según nuestros informantes a la visión de indefensión y vulnerabilidad que tienen los padres y madres de sus hijas. Este hecho también se repite en padres primerizos cuando tienen un hijo o una hija única. Cuando llegan más hermanos a la familia las normas y su rigidez se flexibilizan con éstos. Nuestros sujetos comparten la opinión de que los hermanos mayores "han abierto puertas" a los hermanos menores.

Nuestros/as informantes piensan que el dictado de normas en casa sigue un proceso evolutivo que se flexibiliza al llegar a cierta edad (20 años aprox.), siempre más en los hijos que en las hijas.

Con respecto a las normas de vestir de los hijos e hijas, es en casos puntuales en los que los padres y madres interfieren, sobre todo por el miedo a los comentarios vecinales. El contexto de una ciudad pequeña ejerce gran presión en la libertad de conducta de algunas comunidades de personas. Hay grupos para los que es prioritario guardar un respeto entre sus miembros para no ser objetivo de críticas. Sobre todo, como nos afirmaban algunos de nuestros informantes porque "había que mantener la reputación de la familia y la propia para poder encontrar marido o esposa de *familia bien*".

Reparto de tareas domésticas

La mayoría de nuestros entrevistados aseguraban que el reparto en las tareas domésticas no suele ser igualitario. Las madres y las hijas suelen desempeñar las tareas de limpieza mientras los maridos y los hijos se suelen dedicar a otras tareas de mantenimiento y reparación de la casa, además de bajar la basura, hacer la compra o pasear el perro en horario nocturno etc.

La responsabilidad de la mayoría de las tareas recae en la figura materna considerando el trabajo realizado por otros miembros de la familia como "ayuda" a ésta y en ningún momento como propia obligación.

Las excepciones, que nuestros informantes relatan, en las que el reparto de tareas es más equitativo hace referencia a situaciones de desempleo por parte del hombre.

Toma de decisiones

Las decisiones importantes dentro del núcleo familiar se suele tomar entre los padres, tan sólo se realizan consultas a los hijos e hijas en temas relacionados con actividades de ocio y tiempo libre. Este aspecto cambia cuando los hijos son adultos, incluso según la temática se toma más en cuenta la opinión de los hijos e hijas que la de los propios padres, sobre todo en temas de compras de nuevas tecnologías.

Autoridad en las relaciones familiares

Nuestros informantes aseguran que comparando la situación de sus padres con sus abuelos, hoy en día los padres no son autoritarios. Sí reconocen que son estrictos, pero reconocen que es por el bien de sus hijos e hijas. Ésta rigidez para ellos, se ve claramente en temáticas de educación, comportamiento y orden.

CONCLUSIONES

En nuestra investigación hemos comprobado que el contexto social y las características insulares de ésta ciudad ejercen una gran influencia en la conducta de los sujetos y en la perpetuación de los estereotipos.

Con respecto a los roles desempeñados por el padre y la madre en la familia vemos que se repite constantemente el rol clásico de la madre y las hijas como encargadas de las tareas del hogar pero en cambio se reparte el rol de imponer las normas y reglas de convivencia en los hijos.

Se repiten los estereotipos de género de: seguridad, fuerza y autosuficiencia para el hombre y el de indefensión, vulnerabilidad y dependencia para la mujer, recayendo por ello en éstas, normas más estrictas.

REFERENCIAS

Mayoral, J. F. (2003). *El contexto de Melilla. En V Curso de Intercultura*. Melilla: Aldaba.

Ministerio de Sanidad y Política Social (2007). *Informes, Estudios e Investigación, Violencia de Género.* Recuperado el 4/03/2011, de www.msc.es/organizacion/sns/plancalidadsns/pdf/equidad/informeviolenciagenero2007/Melilla.pdf

Ruiz-Pérez, I., Blanco-Prieto, P. y Vives-Cases, C. (2004). *Violencia contra la mujer en la pareja: determinantes y respuestas sociosanitarias*. Recuperado el 12/03/2011 de http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S0213-91112004000500003&script=sci_arttext.

Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa.* Bilbao: Deusto.

Schmukler, B., Morales, M. y Murguía, O. (coord.) (2011). *Agentes de desarrollo local para la democratización familiar: experiencias en el oriente del estado de México.* México: Instituto Mora.

DIFERENCIAS DE GÉNERO EN LA ACTITUD HACIA EL BIENESTAR ANIMAL EN ESTUDIANTES ESPAÑOLES DE SECUNDARIA Y UNIVERSIDAD

Beatriz Mazas Gil[*] y Francisco Javier Zarza Alzugaray[**]

[*]*Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales, Universidad de Zaragoza;*

[**]*Departamento de Psicología y Sociología, Universidad de Zaragoza.*

RESUMEN

Debido al creciente interés de la población por el bienestar de los animales y dadas las circunstancias culturales presentes en España, se presenta en este estudio un análisis de género referente a la población estudiantil de Secundaria y universidad a partir de un instrumento específico para evaluar actitudes hacia el bienestar animal, la AWA Scale. Con un total de 1426 estudiantes españoles, se han observado diferencias significativas en 28 de los 29 ítems que componen la escala. Los ítems que han puntuado menos favorables hacia el bienestar animal son aquellos englobados en el componente de "Ocio con animales", y los más favorables rechazan actitudes de maltrato por placer o por desconocimiento. Estos resultados son congruentes en cuanto al género con otros del mismo campo realizados en otros países, y en otros campos como el del medio ambiente.

ABSTRACT

Due to the growing interest of the people for the welfare of animals and given the cultural circumstances present in Spain, is presented in this study gender analysis regarding secondary student population and university from a specific instrument to assess attitudes toward animal welfare, the AWA Scale. With a total of 1426 Spanish students, significant differences were observed in 28 of the 29 items making up the scale. The items were rated less favorable towards animal welfare are those encompassed in the component of "Leisure with animals", and more favorable attitudes reject pleasure abuse or ignorance. These results agree in gender with others in the same field in other countries, and in other fields such as the environment.

INTRODUCCIÓN

En el último siglo, los grandes cambios económicos, sociales y culturales han condicionado que la situación de los animales haya sido dura y exigente dando lugar a situaciones de estrés por reajustes en sus capacidades fisiológicas y de conducta (Ibáñez y González de Chavarri, 2003). Serpell (2004) coincide con Broom (2005) en cuanto a que las exposiciones tempranas a los animales favorecen una actitud positiva hacia ellos, y además en este estudio analiza algunas características personales que manifiestan esas positividad actitudinal hacia los animales como son la procedencia urbana, altos niveles educativos, además de personas jóvenes y mujeres.

Siendo que el género es un factor a considerar en la actitud hacia el bienestar animal según los autores anteriores nos preguntamos ¿es igual la actitud hacia el bienestar animal en chicas y en chicos estudiantes de Secundaria y Universidad?

El objetivo de esta investigación es analizar la variable género en la actitud hacia el bienestar de los animales en el campo de la educación.

MÉTODO

Materiales

Para evaluar la actitud hacia el bienestar animal se ha empleado una escala de actitudes específica desarrollada y validada por los autores en trabajos previos (Mazas, Fernández-Manzanal, Zarza y María, 2013) y denominada Animal Welfare Attitude Scale (AWA Scale). Es una escala tipo Likert con 29 ítems distribuidos en cuatro componentes denominados del siguiente modo: C1: Maltrato animal por placer y por desconocimiento; C2: Ocio con animales; C3: Animales de granja; y C4: Abandono de animales. Esta escala se presenta en el formato habitual en las escalas de actitudes, es decir, se incluyen respuestas que expresan el grado de acuerdo con el contenido del ítem (Spector, 1992). En este caso, en el cuestionario hay cinco respuestas posibles: “muy de acuerdo”, “de acuerdo”, “indiferente”, “en desacuerdo”, “muy en desacuerdo”.

Participantes

La muestra está compuesta por 1426 estudiantes españoles tanto de Secundaria como universitarios. Los centros que participaron en el estudio pertenecen a las Comunidades Autónomas de Aragón, Galicia, Cataluña, Navarra y Andalucía. La distribución de los estudiantes en cuanto al género es de un 34% de chicos y un 66% de chicas. Otras variables que se recogieron para el estudio y que ayudan a definir la

muestra son la procedencia, donde un 40% de los estudiantes pertenecen al medio rural y un 60% a capitales, y la edad, que abarca desde los 12 a los 25 años, que son los que se corresponden en España con el nivel académico de Secundaria y Universidad.

Diseño y procedimiento

La escala se pasó presencialmente por los profesores de los cursos en los que fue distribuida la muestra en los Centros que han participado en el estudio. En la sección inicial de la escala se pregunta a los estudiantes acerca de su edad, género, nacionalidad, procedencia rural o urbana y el curso y Centro al que pertenecen. Estos datos nos resultan de vital importancia para establecer comparaciones entre diferentes variables.

RESULTADOS

Una vez realizado el análisis estadístico de los ítems, como puede apreciarse en la Tabla 1, encontramos diferencias significativas de género en todos los ítems excepto en el i26, que se enuncia: "Es necesario proteger a los animales con leyes".

En todos los ítems, excepto en el i9, la media de las chicas es más alta que la de los chicos. Este enunciado dice "Yo consumo los huevos de gallinas que no han sido criadas en jaulas", aunque no se encuentran diferencias significativas entre ambos sexos.

Tabla 1. Análisis de los ítems de la AWA *Scale* en función del género.

Ítems	Género	Media	Desviación típica	F	*P* value
I1	chicos	4,79	0,54	5,361	0,021
	chicas	4,85	0,42		
I2	chicos	4,81	0,39	12,447	0,000
	chicas	4,89	0,38		
I3	chicos	4,13	1,04	36,969	0,000
	chicas	4,44	0,81		
I4	chicos	3,00	1,45	55,308	0,000
	chicas	3,55	1,25		
I5	chicos	4,25	0,96	23,687	0,000
	chicas	4,48	0,79		
I6	chicos	3,99	1,18	34,844	0,000
	chicas	4,33	0,96		
I7	chicos	4,02	1,14	4,86	0,028
	chicas	4,14	0,87		

Tabla 1 (continuación)

Ítems	Género	Media	Desviación típica	F	P value
I8	chicos	3,05	1,23	7,075	0,008
	chicas	3,23	1,16		
I9	chicos	**3,07**	1,07	5,361	0,021
	chicas	**2,94**	0,93		
I10	chicos	4,13	1,30	19,282	0,000
	chicas	4,42	1,11		
I11	chicos	3,69	1,31	78,069	0,000
	chicas	4,23	0,98		
I12	chicos	3,33	1,43	332,554	0,000
	chicas	4,47	0,92		
I13	chicos	3,61	1,15	21,399	0,000
	chicas	3,88	0,99		
I14	chicos	4,35	1,01	32,609	0,000
	chicas	4,62	0,74		
I15	chicos	2,96	1,34	8,22	0,004
	chicas	3,17	1,28		
I16	chicos	4,57	0,88	32,006	0,000
	chicas	4,79	0,59		
I17	chicos	4,23	0,96	29,466	0,000
	chicas	4,48	0,75		
I18	chicos	3,97	1,25	50,989	0,000
	chicas	4,40	0,97		
I19	chicos	4,08	1,08	46,351	0,000
	chicas	4,44	0,85		
I20	chicos	4,37	1,14	125,454	0,000
	chicas	4,86	0,51		
I21	chicos	4,29	1,26	21,879	0,000
	chicas	4,58	1,01		
I22	chicos	4,04	1,15	36,322	0,000
	chicas	4,36	0,85		
I23	chicos	3,51	1,17	29,995	0,000
	chicas	3,83	0,98		
I24	chicos	4,60	0,93	8,991	0,003
	chicas	4,74	0,79		

Tabla 1 (continuación)

Ítems	Género	Media	Desviación típica	F	P value
I25	chicos	3,19	1,50	33,884	0,000
	chicas	3,63	1,25		
I26	chicos	4,01	1,06	**2,133**	**0,144**
	chicas	4,09	0,92		
I27	chicos	3,61	1,15	43,742	0,000
	chicas	4,00	0,99		
I28	chicos	3,58	1,37	76,902	0,000
	chicas	4,16	1,08		
I29	chicos	3,74	1,21	7,249	0,007
	chicas	3,90	1,03		

La mayor parte de los ítems que los alumnos han puntuado de forma desfavorable hacia el bienestar animal se catalogan dentro del Componente 2 enunciado como "Ocio con animales". Los ítems que han puntuado peor los alumnos son i9 "Yo consumo los huevos de gallinas que no han sido criadas en jaulas" o i15 "Los espectáculos con animales son eventos en los que la gente se divierte a costa de su sufrimiento".

En los mejor puntuados se hallan aquellos ítems que se refieren al rechazo hacia los componentes "maltrato animal por placer y por desconocimiento" o "abandono de animales". Algunos ejemplos de los ítems con más altas puntuaciones son: i1 "Los animales sufren, si les pegas les duele" o i24 "Yo no abandonaría a mi mascota".

DISCUSIÓN Y CONCLUSION

Los resultados más relevantes del estudio indican que existen diferencias en la actitud de alumnas y alumnos en relación al bienestar animal; las chicas obtienen puntuaciones mayores que los varones, habiendo diferencias significativas de género en todos los ítems analizados excepto en uno (i26). Estos resultados son concordantes con otros estudios relevantes encontrados en la literatura (Furnham yPinder, 1990; Furnham, McManus y Scott, 2003; Serpell, 2004; María, 2006; Phillips *et al*., 2012).

Los chicos tienen peores puntuaciones, por lo que, su actitud es menos favorable que la de las chicas en cuanto al bienestar de los animales.

REFERENCIAS

Broom, D. M. (2005).Animal welfare education: development and prospects. *J. Vet. Med. Educ., 32,* 438-441.

Furnham, A. & Pinder, A. (1990).Young people's attitudes to experimentation of animals. *Psychologist, 10*, 444-446.

Furnham, A., McManus, C. & Scott, D. (2003).Personality, empathy and attitudes to animal welfare. *Anthrozöos*, *16*(2), 135-146.

Ibáñez, M. y González de Chavarri, E. (2003). Comportamiento y bienestar animal. En *Bienestar animal* (Eds. MAPA, Editorial Agrícola Española y ANCOPORC).

María, G.A. (2006). Public perception of farm animal welfare in Spain.*Livestock Science,103*, 250-256.

Mazas, B., Fernández-Manzanal, R., Zarza Alzugaray, F. J. & María, G. A. (2013). Development and Validation of a Scale to Assess Students' Attitude towards Animal Welfare.*International Journal of Science Education*, *38*.

Phillips, C., Izmirli, S., Aldavood, J., Alonso, M., Choe, B., Hanlon, A., et al. (2011). An International Comparison of Female and Male Students' Attitudes to the Use of Animals. *Animals, 1*, 7-26.

Serpell, J.A. (2004). Factors influencing human attitudes towards animals and their welfare.*Animal Welfare, 13*, 145-151.

Spector, P. E. (1992*). Summating Ratings Scale Construction: An Introduction.* London: Sage publications.

DESARROLLO HUMANO UNA PROPUESTA EDUCATIVA DESDE EL DEPORTE PARA CONSOLIDAR "EL BUEN VIVIR" DESDE UNA SUSTENTABILIDAD SOCIAL

RocíoValderrama, Carmen Solis-Espallargas, Guadalupe Trigueros, Juana Manjón y Dolores Limón

Universidad de Sevilla

RESUMEN

INTRODUCCION. El presente artículo analiza un programa Deporte para Todos, que se desarrolla la ciudad francesa de Montpellier. El estudio se realiza en L'Herault Sport. MÉTODO. A través de una investigación descriptiva y en base a cinco variables (género, relación de los sectores implicados, desarrollo comunitario, políticas públicas y formación de monitores y voluntarios), cuestionamos el desarrollo del programa de Deporte para Todos como instrumento de inclusión social. RESULTADOS. Los resultados que se presentan corresponden al análisis en torno a las cinco variables. DISCUSIÓN. Las futuras líneas de investigación apuntan a la realización de nuevas investigaciones que posibiliten una mejora en la participación de las niñas y la mujer como profesional en el programa, de creación de redes entre los sectores implicados que favorece un modelo integrado y sistémico de trabajo, una formación personal y profesional del monitor y voluntario, un compromiso sostenido de las políticas públicas y en consecuencia el desarrollo de la comunidad de estudio como espacio educativo que consolida el buen vivir.

Palabras claves: Deporte, Participación, Política, Inclusión, Desarrollo comunitario

ABSTRACT

INTRODUCTION. This article analyzes a program Sport for All, which is developed in the the French city of Montpellier. The study is performed in L' Hérault Sport. METHOD. Through a descriptive research and based on five variables (gender, relationship of the involved sectors, community development, public policies and training of monitors and volunteers), we question the development of the program of "Sport for All" as a tool for the social inclusion. RESULTS. The results presented correspond to the analysis around the five variables. DISCUSSION. Future lines of

research target new research that make possible an improvement in the participation of girls and women as profesional in the program, networking among the involved sectors that favors an integrated and systemic model of work, a personal and professional training for the monitor and the volunteer, a sustained public policy commitment and as a result the development of the community's study as an educational space that consolidates the good live.

Keywords: Sport, Participation, Policies, Inclusion, Community development

INTRODUCCIÓN

El concepto de *Deporte para todos* nace en Europa. En 1975, el Consejo de Europa, en el marco general de ampliar la cultura y la educación permanente, elabora la *Carta del Deporte para todos*, en la que se señala el carácter global del concepto, incluyendo desde las actividades destinadas a la recreación hasta el deporte de alto nivel. Desde entonces, su significado ha ido evolucionando y ha conseguido tener un importante papel en la sociedad.

La sociedad ha ido progresivamente confiando al Estado la responsabilidad de asegurar los mínimos necesarios para que los individuos vivan de manera digna. Se ha ido consolidando de esta manera el Estado de Bienestar. Al finalizar la Segunda Guerra Mundial, se acrecienta el intervencionismo del Estado en los países europeos como principal vía para garantizar los derechos sociales de los individuos. Sin embargo, no cabe duda de que actualmente estamos ante una nueva crisis del Estado Social. Uno de los principales problemas que encuentra la sociedad actual es la exclusión de las estructuras básicas, de determinados grupos de personas.

Según Donati P. (2004:17) "el nuevo Estado de Bienestar debe asegurar mayor integración social". El uso del deporte como medio de inclusión social se ha revelado como un instrumento eficaz para conseguir este objetivo. Entendemos que el deporte dota de identidad a quien no encuentra grupo de referencia de manera natural. Por ello, la política deportiva debe favorecer el desarrollo de programas que mejoren la calidad de vida de los ciudadanos y la total integración de todos.

En este contexto, entendemos por deporte cualquier forma de actividad que "a través de una participación, organizada o no, tiene por objetivo la expresión de la mejora de la condición física y psíquica, el desarrollo de las relaciones sociales y la obtención de resultados en competición de todos los niveles" (*Carta europea del deporte*, Unisport,

1992). Adaptando este concepto al ámbito formativo, entendemos por deporte educativo (Giménez, 2003) "todas aquellas prácticas deportivas que se llevan a cabo de forma educativa independientemente de su contexto de aplicación". Y al que añadimos, *que afecte a cualquier edad y ámbito de aplicación*.

Por otro lado, señalamos el concepto de *inclusión social,* el cual de acuerdo con Donati, P.(2004:11), es "la posibilidad de acceder a un sistema societario cuando se reúnen determinadas características". Un problema común a los barrios periféricos de cualquier gran ciudad europea es la integración de personas de distinta nacionalidad, siendo muy sensible ante esta problemática la ciudad de Montpellier, al sur de Francia, y contexto en el que se ha desarrollado la investigación. Las propuestas formativas desde la práctica deportiva, puede servir de apoyo al dialogo intercultural (Comisión Europea, 2007: 7-8) "la Comisión considera que el deporte es un potencial, es como un instrumento para la cohesión social en las políticas, acciones y programas de la Unión Europea".

Contexto: Montpellier

El presente trabajo se desarrolla en la ciudad de Montpellier. A nivel institucional la investigación la establecemos en L'Herault Sport, organismo asociado al Consejo General de l´Hérault y miembro del grupo Hérault, que sustenta todo el movimiento deportivo del departamento. La asociación se estructura en cuatro sectores:

a) El sector "Vie Féderale" aporta su ayuda al deporte en los clubes de base.

b) El sector "Infancia y Educación Deportiva".

c) El sector "Ordenación del Territorio, Desarrollo Local, Deporte y Naturaleza"..

d) El sector "Sociedad-Solidaridad"

El gabinete de Hérault Sport lo componen los Presidentes de los Comités Deportivos Departamentales, y los Consejeros Generales Electos.

PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La finalidad del presente trabajo es analizar el desarrollo de la práctica deportiva en Montpellier a modo de inclusión social: ¿El hecho de la atención al deporte para todos implica inclusión social?

Los objetivos son:

- Mejorar la calidad del trabajo de los técnicos, educadores y responsables públicos en materia de gestión deportiva e integración social.
- Analizar las políticas públicas de Francia y España.
- Utilizar la experiencia de l'Hérault como referente, dada su innovadora transversalidad entre el mundo de la práctica deportiva, la formación, la integración social y la participación ciudadana.
- Conocer la realidad del programa de Deporte para Todos llevado a cabo por Herault Sport.
- Desarrollar diferentes líneas de investigación que analicen la realidad social del contexto de intervención.

MÉTODO

La metodología adoptada es descriptiva. Ésta, detalla un conjunto de fenómenos en un momento determinado. Su objetivo fundamental es la obtención de datos de la realidad para posteriormente actuar sobre ella y transformarla.

De acuerdo con el problema de estudio, confeccionamos un diagnóstico en la ciudad de Montpellier, a modo de análisis de contexto para entender las estructuras por medio de las cuales se produce las relaciones de una comunidad y ésta con su realidad social. Esta herramienta, que precede a cualquier acción de desarrollo, permite analizar, desde el interior de un contexto cultural específico, las relaciones, competencia y potencialidades, para tomar conciencia de las múltiples dimensiones que afectan el desarrollo y cultura de un entorno. A través de la observación participante recabamos información en base a las siguientes variables de estudio.

Género
Relaciones entre sectores implicados
Formación de monitores y voluntarios
Modelos de políticas públicas
Desarrollo Comunitario

RESULTADOS

En base a la variable de enfoque de Género uno de los resultados del programa es el lento pero progresivo aumento de participación femenina en las acciones deportivas. Junto a esto, también observamos como el trabajo desde la infancia está haciendo que vaya disminuyendo el abandono del deporte en la adolescencia.

Además se destaca en las zonas de intervención la baja participación de las niñas en actividades deportivas acentuándose aún más en la adolescencia. Otro de los aspectos claves que se revela de esta desigualdad es la ocupación de los espacios ocupados más por niños.

Si bien, reconcomemos prácticas que mejoran están situación:

- Atención personalizada a las familias de las niñas.
- Oferta de actividades deportivas de mayor interés para las mujeres.
- Fomento de grupos mixtos en actividades deportivas.
- Conformación de un equipo de animadores/as deportivos y voluntariado

La variable de los Sectores implicados muestra que desde el interior de un contexto cultural específico, las relaciones entre las instituciones y los participantes del proyecto permiten tomar conciencia de las múltiples dimensiones de ese contexto, y en consecuencia afectan al desarrollo desde de la inclusión social.

En relación a la variable de Formación de Monitores y Voluntarios, son cruciales los programas de formación de entrenadores y animadores deportivos. Señalamos la necesidad de hacer un análisis exhaustivo de las políticas de formación en relación a la inclusión y marginación, en los estudiantes de las titulaciones que conllevan al ejercicio de esta profesión ya que es escaso el contenido curricular de temas relacionados con la inclusión, exclusión o marginación.

En relación con la variable Modelo de Políticas Públicas, este programa ofrece la posibilidad de pertenecer a clubs y centros deportivos hasta ahora inaccesibles para ellos bien por la inexistencia en sus barrios o bien por cuestiones económicas para su asociación. Se pasa del deporte en la calle al deporte en centros con salas especializadas. Así mismo, los clubs y centros deportivos de los barrios suponen algo más que espacios para la actividad física, son lugares de encuentro.

En el caso de la variable de Desarrollo Comunitario la potencialidad en recursos y "capital deportivo" están insuficientemente aprovechados ya que el concepto de

desarrollo que abordamos tiene en cuenta si es sostenible cultural y ambientalmente, así hay un patrimonio tangible. Observamos que son necesarias las capacidades de las personas y por tanto del patrimonio cultural tangible e intangible.

Una Buena Práctica surge del proceso de identificación de las potencialidades culturales y constituye una práctica cultural que se conveierte en factor de importancia para promover el desarrollo local.

DISCUSIÓN

Los programas de inclusión a través del deporte deben poner su acento en prevenir posibles situaciones de marginación. La puesta en práctica de actividades de intervención en los diferentes barrios de Montpellier, es una realidad constatada, sin embargo, es necesario hacer partícipe a los sujetos a los que va destinado el programa en el desarrollo de los mismos, en la toma de decisiones y en la evaluación. Los programas de inclusión, particularmente a través del deporte, deben tener continuidad en el tiempo y en el espacio. Coincidimos con Maza y Sánchez (2012:), en que "el deporte no cambia los problemas sociales, aunque puede ayudar a resistir en los procesos de exclusión e invertir el sentido de los mismos. Así las actividades deportivas en relación a la inmigración y a los problemas de exclusión social son especialmente útiles, en general, cuando actúan como instrumento más que como fin".

Las fortalezas del estudio son el fomento de la relación entre iguales, la intergeneracional, y sobre todo la facilidad de intercambiar experiencias, y conexiones vecinales. En este sentido ya Pierre Bordieau (1991), hablaba de capital social, generador de esperanzas y transformación.

En este sentido, seguimos a Castells, M. (1977) cuando sitúa la fuerza de identidad colectiva a través de la práctica deportiva, como hobby, actividad en el tiempo libre, tan arraigado como la identidad religiosa, política. La práctica deportiva no solo está generando capital social; diferentes autores nos señalan que el deporte en el siglo XXI está teniendo un alto impacto en la construcción de las identidades individuales y colectivas. En su conjunto, reconcomemos un cambio en el modelo deportivo que favorece el desarrollo de unas prácticas deportivas con muchas más repercusiones de las que parece, a la vez que facilitan la cohesión y la inclusión social para un mejor desarrollo comunitario. Así esta investigación realiza un diagnóstico, para conocer la cohesión social y educación cívica a través del deporte, de modo que establecemos las

bases de una investigación que describe a Montpellier como ciudad con competencias y potencialidades suficientes para establecer criterios para un buen vivir.

BIBLIOGRAFÍA

Bernard, G. (1971). *Historia del de*porte, Oikos: Taus.

Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*, Madrid: Taurus.

Castells, M. (1977). *La era de la información. El poder de la identidad*. Vol. II. Madrid. Alianza.

Donati, P. (2004). Nuevas políticas sociales y el Estado social relacional. *Reis Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, *108*, 9-47.

Libro Blanco sobre el Deporte. (2007).

Maza, G. (2012). Deporte e inmigración. Una reflexión crítica. *Revista Andaluza de Ciencias Sociales, Anduli, 11*, 41-54.

Unesco (2006). *Educar con el Deporte*. Oficina de información.

PERCEPCIÓN DEL APOYO SOCIAL EN LOS CONTEXTOS MACRO, MESO Y MICRO DEL ALUMNADO DE PROCEDENCIA EXTRANJERA QUE TRANSITA A LA EDUCACIÓN POSTOBLIGATORIA

Ruth Vilà Baños, Mª Ángeles Marín Gracia y Jaume del Campo Sorribas

Grupo de investigación GREDI, Universidad de Barcelona

RESUMEN

ANTECEDENTES. La percepción de apoyo social es en un elemento clave en la configuración de un proyecto de vida en el que se contemplen oportunidades de desarrollo personal y social. Su influencia en que los jóvenes puedan transitar positivamente en el ámbito académico es palpable y, en el caso de jóvenes que presentan situaciones de mayor fragilidad social, por ejemplo, aquellos pertenecientes a grupos culturales distintos al autóctono, es más importante. MÉTODO. Esta investigación tiene como finalidad profundizar en la percepción del apoyo social por parte de los jóvenes, en los niveles micro, meso y macro, contrastando las diferencias existentes, en función el origen cultural de los mismos. Se ha elaborado, aplicado y analizado un instrumento de medición que permite abrir líneas de reflexión en torno a los componentes que pueden tener mayor relevancia para la transición positiva en esa población. RESULTADOS Y CONCLUSIONES. En los resultados se constata que la acción institucional, tanto desde la perspectiva macro como meso, tiene muy poca incidencia, que, en el caso de los centros educativos debe constituir un elemento de reflexión para la mejora.

ABSTRACT

BACKGROUND. The perception of social support is a key element in shaping a life in which opportunities contemplate personal and social development. Its influence on the possibility of young people to move positively in upper studies is palpable and, in the case of young people with more fragile social situations, such as those belonging to different cultural groups to native, is more important. METHOD. This research aims to deepen the perception of social support of youth, at the micro, meso and macro contexts, contrasting differences, depending on their cultural origin. It has developed, implemented and tested an instrument that allows open lines of reflection on the

components that may be more relevant for positive transition in this population. RESULTS AND CONCLUSIONS. In the results it appears that institutional action, both macro and meso perspective, has very little influence, which, in the case of schools must be an element of reflection for improvement.

INTRODUCCIÓN

La percepción del apoyo social, constituye un constructo teórico en el que debe considerarse el sentido atribuido al concepto de percepción, el cual podría definirse como "*una sensación o un conjunto de sensaciones, completadas, corregidas e interpretadas por el sujeto con la ayuda de sus conocimientos*" (Velázquez, 2001) por tanto, se trata de una realidad construida en la que de manera independiente a la existencia o no de referentes de apoyo social, es la conciencia del sujeto lo que determinará el valor y la incidencia del mismo. Uno de los aspectos que influyen de manera directa en la construcción de la percepción es la cultura de origen de la persona (Hofstede, 1989).

El concepto de apoyo social, hace referencia a un recurso individual, de procedencia externa, que aporta refuerzo emocional, material, de información o de compañía que permite un mayor ajuste con su entorno y mejora su bienestar personal (Gracia, Herrero y Musitu, 2002). Diversos autores ponen el acento en los efectos positivos del apoyo social en variables tales como la autoestima, el estado de ánimo, la disponibilidad de recursos, etc., en la educación se considera un elemento fundamental a la hora de planificar intervenciones orientadas a la calidad de los aprendizajes y al buen desempeño académico del alumnado (Malecki y Elliot, 1999; Rodríguez, Droguet y Revuelta, 2012).

Lin (1986), distingue tres ámbitos en los que puede darse el apoyo social: la comunidad, la red social cercana y las relaciones íntimas (familia y amistades próximas). El grado de proximidad en la relación, también puede atribuir significados diferentes a la percepción de apoyo social.

Esta investigación tiene como finalidad profundizar en la percepción del apoyo social por parte de los jóvenes, contrastando las diferencias existentes, en función el origen cultural de los mismos.

MÉTODO

Es un estudio descriptivo por encuesta. Se elaboró un instrumento que incluye los tres ámbitos de apoyo social: el micro, el meso y el macro. Para cada uno de ellos, se contempló el apoyo emocional, material y de información. Se integraron adaptaciones de las escalas de apoyo comunitario percibido de Gracia y Herrero (2006) y de apoyo familiar y amigos de Landero y González (2008).

Son 112 ítems que, en su mayoría, responden a criterios de medición escalar de 5 posibilidades de respuesta. Además de las preguntas de caracterización de la muestra, las dimensiones son las siguientes:

- Sentimiento de pertenencia.
- Percepción cultural del apoyo social.
- Percepción del apoyo comunitario.
- Apoyo percibido en el instituto.
- Apoyo percibido en la familia y amistades cercanas.

Se aplicó en 1º de Bachillerato a todo el alumnado de origen extranjero de cuatro centros de secundaria de la provincia de Barcelona, y a una parte del alumnado autóctono durante el segundo semestre del curso 2013, con una "n" de 191 estudiantes (29% autóctonos y 71% no autóctonos). El análisis de datos se utilizó SPSS v.20.

RESULTADOS

Entre el conjunto de resultados obtenidos, se destacan los siguientes:

1. **La percepción de apoyo social presenta ciertas diferencias en función de los patrones culturales de pertenencia.** Parece que las personas extranjeras tienen mayores dificultades en recibir apoyo. Existen diferencias significativas entre jóvenes autóctonos y pertenecientes a otras culturas en la consideración que se hace de la recepción de apoyo. Así, afirmaciones como: "sólo los débiles piden apoyo", "vivir sin apoyo de nadie hace a las personas más fuertes" o "las personas que reciben apoyo siempre dependen más de los otros para hacer cosas", reciben un mayor grado de acuerdo entre los jóvenes pertenecientes a culturas distintas a la autóctona.
2. **En la percepción de apoyo comunitario, predomina, la vertiente informativa**, por parte de todos los grupos culturales. Aunque existe un grado de conocimiento importante de servicios y asociaciones del barrio, no participan

en ellas. La perspectiva macro, no se percibe como una fuente de apoyo significativa. Aunque se identifican con el barrio donde viven, no lo sienten como algo suyo y, el colectivo de latinoamericanos y magrebíes perciben que sus opiniones no son bien recibidas.

3. **La percepción de apoyo en el instituto(nivel meso), se vincula al plano emocional y de recepción de información y orientación.** En ese contexto los referentes más claros de apoyo son los propios compañeros. El grupo cultural autóctono valora más negativamente que el grupo latinoamericano y magrebí el apoyo del profesorado.
4. **Lapercepción de apoyo de la familia y amistades próximas(nivel micro) constituye el marco de referencia básico para el alumnado.** El apoyo afectivo y material son los componentes más valorados. Las chicas valoran más las amistades íntimas que los chicos y los jóvenes autóctonos perciben un mayor apoyo, por parte de sus amigos, que los de procedencia cultural distinta.

CONCLUSIONES

Los contextos institucionales amplios (donde deberían incidir las políticas de juventud y de integración social), no parecen aportar elementos significativos en la percepción de apoyo entre los jóvenes. En el contexto escolar, se pone el acento en el apoyo de los compañeros y no en el de la propia institución o del profesorado. Las amistades más cercanas y la familia son las principales fuentes de apoyo. Debería contemplarse, al menos desde los centros educativos, la posibilidad de incidir positivamente en este aspecto, más cuando las diferencias culturales establecen asimetrías en el nivel macro que deberían ser equilibradas en el meso y en el micro.

REFERENCIAS

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.

Hofstede, G. (1989). Measurement of individualism - collectivism.*Journal of Research in Personality*, *22*, 17 - 36.

Landero, R. y González, M. (2008). *Escala de Apoyo Social Percibido de Familia y Amigos (AFA).* Documentointerno de la Facultad de Psicología,Universidad Autónoma de NuevoLeón.

Lin, N. (1986). Conceptualizing social support. En N. Lin, A. Dean, & W. Ensel (Eds.), *Social support, life events, and depression* (pp. 17-30). Nueva York: Academic Press.

Malecki, C. K. y Eliiott, S. E. (1999). Adolescents´ratings of perceived social support and its importance: validation of the Student Social Support Scale, *Psychologyin the Schools, 36*(6), 473 - 483.

Rodríguez, A., Droguet, 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.*

Velázquez, J.M. (2001). *Curso elemental de psicología*. México: Selector.

ESCUELA, FAMILIA Y SOCIEDAD: LAS ASOCIACIONES DE MADRES Y PADRES COMO NEXO DE UNIÓN

José Luis Hurtado Pardal

Universidad de Cádiz

RESUMEN

Actualmente nos encontramos ante una sociedad que, en materia educativa, demanda una interrelación de todos los agentes implicados, para conseguir un desarrollo integral del niño que garantice un adecuado ajuste de éste en su entorno. Tomando como eje vertebrador las relaciones familia-escuela, se pretende demostrar que dichos canales no se encuentran en pleno funcionamiento, existiendo intereses contrapuestos que repercuten negativamente en los niveles de confianza de la familia en el sistema y en la creencia, en muchos casos, de que la familia no se implica como debiera. Para ello, se analizan dos investigaciones, llevadas a cabo recientemente en centros de Castilla-La Mancha y de Cataluña.

Se realizan propuestas que van encaminadas a cubrir las necesidades encontradas para que el flujo de información se realice de manera bidireccional y constante y que repercuta en la adquisición de una corresponsabilidad real. Tomaremos como figura de referencia las Asociaciones de Madres y Padres (AMPA) como elemento mediador para la cohesión entre escuela y familia. El objetivo sería conseguir la promoción de acciones educativas dentro de un marco común, que integre a todos los agentes educativos del conjunto de la sociedad, para favorecer el desarrollo educativo del menor, en su concepto más integrador.

Palabras clave: Familia, escuela, educación, interacción social, ampa.

ABSTRACT

Currently we are in a society that, in education, is demanding an interaction of all actors involved to achieve the child's holistic development to ensure a proper child's adjustment to his environment. Taking family-school relations as a backbone, is to prove that these channels are not fully operational. Conflicting interests have a negative impact on levels of confidence in the family and on the belief of family is not involved

as it should. To that end, we analyze two research conducted recently in Castilla-La Mancha and Cataluña centers.

From this review, proposals are made in order to cover those needs which have been found, so that the flow of information happens in a two-way and constant manner, having an effect on the acquisition of actual responsibility. We take as a reference figure the Associations of Parents (AMPA) as an intermediary for the connection between school and family. The aim is to achieve the promotion of educational activities within a common framework, which integrates all the parties in our society involved in education, in order to foster children's educational development, with its highest sense of integration.

Keywords: Family, school, education, social interaction, ampa.

INTRODUCCIÓN

Los cambios sociales acaecidos han marcado, en gran medida, la actual relación familia-escuela. Entre ellos encontramos el nivel socio-educativo familiar y la incorporación de la mujer al mercado laboral. Ello hace que, la figura de referencia académica ya no es el profesorado, sino toda la comunidad educativa.

La relación familia-escuela es vista desde un enfoque sistémico. Esto es, un conjunto de elementos diversos que dependen los unos de los otros, de manera que forman un todo organizado (Bertalanffy, 1971). Al analizar así la educación encontramos, dentro del sistema social, un subsistema educativo (Colom, 1979). Con ello, vemos que los tres elementos fundamentales de éste son: la estructura (profesorado, familia, alumnado, contenidos, materiales); la organización (planes de estudio); y el dinamismo (relación educación-sociedad).

La familia cumple una serie de funciones para satisfacer las necesidades básicas del niño. En esta línea, Rodrigo y Palacios (1998) recogen que la familia es el primer espacio de socialización del individuo, a través de la transmisión de la cultura, valores y tradiciones, estableciendo normas básicas de convivencia en sociedad y la formación de la identidad y de la autonomía; todo ello directamente relacionado con el establecimiento de un adecuado vínculo de apego (Bowlby, 1979).

De ello se deriva que, la familia puede y debe participar en la vida y en la gestión de los centros. Así, existen dos formas de participación, una individual, con una instrumentalización propia, la tutoría; y otra que comenzaría a partir de aquí, la

colectiva. Es decir, partiendo de la concienciación de necesidades comunes y el sentimiento de formar parte de un colectivo, comenzaríamos a trabajar, a través de la adscripción, con el AMPA.

En materia educativa, la participación es un concepto muy reciente que ve incrementada su relevancia a partir del reconocimiento de la necesidad de que padres y madres formaran parte de la escuela. Ésta decisión fue consolidada tras la reunión celebrada en 1968 por ministros europeos de educación. A partir de esta fecha, son varios los autores que elaboran una definición de participación en el ámbito educativo. De entre ellas podemos destacar la de Sánchez de Horcajo (1979), quien destaca el papel activo en educación, por todos los agentes educativos, a todos los niveles; la propugnada porSánchez, Galán y Fernández (1995), quienes entienden la participación como proceso y la institución educativa como comunidad educativa; y por último la presentada por Santos Guerra (1996), que incluye la toma de decisiones y un compromiso activo social.

La implicación del centro en las actuaciones dirigidas por las AMPAs, (Romero, 2006), así como un espacio de participación, representan un aspecto fundamental para el desarrollo de las mismas, generando un ambiente de colaboración donde se puedan materializar los planes, programas y objetivos propuestos.

Muchas son las investigaciones que se han llevado a cabo para determinar el impacto que tiene la participación de la familia en la escuela, intentando entresacar si se produce una mejora en la calidad educativa y si afecta al desarrollo del alumnado. De entre ellas, destacamos la realizada por Jaume Sarramona y Eric Roca (2002), llevada a cabo en centros de Cataluña; y la realizada por Mario Martín Bris y Pedro J. Pérez-Valiente (2005), llevada a cabo en centros de Castilla-La Mancha.

CONCLUSIONES

La educación de los niños y niñas no se puede concebir sin tener en cuenta su núcleo familiar. Por tanto, debemos entender que éstos son los nexos de unión entre escuela y alumnado. Por ello, la colaboración entre estos agentes es vital para el desarrollo integral del niño. En ella se distingue la responsabilidad legal y moral, aplicada a la familia, y la escuela como encargada de velar por los principios sociales, para su desarrollo en el entorno.

El grado de participación de los padres y de las madres en el centro es una manera de evaluar las relaciones entre familia-escuela. Esta evaluación se podría realizar tomando como referencia la bidireccionalidad de la información con el centro y el grado de implicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Tras analizar la trayectoria evolutiva del marco legislativo, vemos mucha literatura al respecto, pero como se demuestra en los estudios presentados, no se realiza todo aquello que se desarrolla en las leyes. Aún falta mucha implicación por parte de la familia y a la ya implicada, le falta información y recursos. Para la obtención de estos recursos es el propio AMPA el que debería de mantener los canales de comunicación permanentemente abiertos con, la dirección del centro para crear contextos de participación, con los Ayuntamientos para que las provean de recursos, con otras asociaciones o federaciones para compartir experiencias, con el Consejo Escolar y con las diferentes Instituciones.

La confianza mutua sería el punto clave. Una confianza que, basada en el respeto y en el fin común, con unas líneas de acción claramente delimitadas, aunque obligatoriamente entrelazadas, hagan que la educación que reciba el alumnado sea de calidad. A través de esta confianza y el sentimiento de comunidad, como un todo, la concienciación de la implicación y la colaboración de toda la comunidad educativa derivará en un desarrollo integral del alumnado.

REFERENCIAS

Bertalanffy, L. V. (1973). *Theorie Generale des Systemes*. Paris: Dunod

Bowlby, J. (1979). *El vínculo afectivo.* Buenos Aires: Paidos.

Colom, A. J. (1979). *Sociología de la educación y teoría general de los sistemas.* Barcelona, Oikos-Tau.

Martín, M. y Pérez-Valiente, P. J. (2005). La participación de los padres y madres en el sistema educativo. *Revista Participación Educativa, 4*, 34-40

Sáenz, O. (1985). *Organización Escolar*. Madrid: Anaya.

Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.

Romero, A. (2006). *Manual de APAs, democracia participativa*. Madrid: CEAPA.

Sánchez de Horcajo, J. J (1979). *La cultura. Reproducción o cambio. El análisis sociológico de P. Bourdieu*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas

Sánchez, P., Galán, D. y Fernández, F. (1995). Autonomía, participación y proyecto educativo de centro. *Trabajadores de la Enseñanza, 1*, 162.

Santos, M.A. (1996). La democracia, un estilo de vida. *Cuadernos de Pedagogía, 251*, 50-54.

Sarramora, J. y Roca, E. (2002). La participación de las familias en la escuela como factor de calidad educativa. *Revista Aula Abierta, 80,* 1-26.

Sarramora, J. (2008). *Teoría de la Educación, Reflexión y normativa pedagógica*. Barcelona: Ariel.

ENTREMADRES: TALLERES DE COMUNICACIÓN

María Jesús Cardoso Moreno y Lucía Tomás Aragonés

Departamento de Psicología y Sociología. Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza

RESUMEN

Antecedentes: El objetivo del presente trabajo es evaluar la adquisición de habilidades en las madres que mejoren la comunicación con sus hijos y conocer su grado de satisfacción con el programa. Método: La muestra estuvo compuesta por 300 mujeres que participaron en el taller de comunicación. Las sesiones giran en torno a las habilidades y competencias educativas de las madres entre las que destacan: como poner límites, respetar, ser respetadas, escuchar y elegir prioridades. A principio de la sesión, se proyectan diferentes familias en momentos cotidianos y domésticos. Posteriormente, se establece un diálogo con el grupo. Por último, se detectan las carencias de habilidades de las integrantes del grupo y se buscan alternativas de forma grupal para mejorarlas. Al finalizar la última sesión, se administró un cuestionario para conocer qué habilidades de comunicación habían adquirido y cuál era su grado de satisfacción con el programa. Resultados: Los datos de nuestro estudio indican que las madres participantes mejoraron la asertividad y la escucha activa. Además, encontramos un alto grado de satisfacción y una influencia positiva sobre la familia al completo. Conclusiones: El programa desarrollado ha sido eficaz para mejorar las habilidades de comunicación y potenciar el papel de la madre como educadora.

ABSTRACT

The aim was to evaluate the acquisition of skills to improve communication with their children and meet their satisfaction with the program. The sample consisted of 300 women who participated in the workshop of communication. The program consisted of six sessions of two hours each. Each group consisted of seven mothers who are coordinated by a motivator. The sessions revolve around the skills and educational skills of mothers among which are: how to set limits, respect, be respected, listen and choose priorities. At the beginning of the session, projecting different families in everyday moments and domestic. Subsequently, there is a dialogue with the group. Finally,

deficiencies are found skills of the members of the group and as a group seeking alternatives to improve them. At the end of the last session, we administered a questionnaire to find out what communication skills they had acquired and what was their degree of satisfaction with the program. indicate that participants improved mothers assertiveness and active listening. Furthermore, we found a high degree of satisfaction and a positive influence on the whole family. The developed program has been effective in improving communication skills and enhancing the role of the mother as an educator.

KEY WORDS: Communication Workshop, relation mother and child, education.

INTRODUCCIÓN

En 1947, durante un congreso de la Unesco, surge el Movimiento Mundial de Madres, que hace especial hincapié en el papel de la madre como educadora y destaca su papel para la cohesión social. Este movimiento mundial tiene estatus consultivo de la ONU ya que cuenta con la experiencia o los conocimientos técnicos especiales útiles para su labor. Entre las funciones de este movimiento se encuentra la de apoyar a las madres en su papel de iniciadora a la vida en sociedad ya que dota el niño de los vínculos que permiten su socialización, evitando tensiones y violencia; considerando que su aportación es fundamental para la sociedad y complementaria de la del padre. Así pues, su papel es muy importante en la prevención de conductas de riesgo.

Este movimiento mundial puso en marcha un programa de formación denominado "Ateliers de Parole", que posteriormente se llevó a cabo en España bajo en nombre de "Talleres de Entremadres".

METODOLOGÍA

Los "Talleres Entremadres" van dirigidos a madres con niños con edades comprendidas entre los 2 y los 16 años. Cada grupo está formado por 7/8 mujeres. La duración de los talleres es de seis sesiones de dos horas cada una. La frecuencia es de una sesión a la semana.

Al principio, se proyecta la secuencia de un video que sirve como introducción al tema que se va a tratar en esa sesión y se establece un debate. Esas ideas que comentan las madres se anotan en una pizarra y versan sobre diversas habilidades que se

han mostrado en el video. Posteriormente, esas habilidades son leídas en voz alta y nos aseguramos que han sido entendidas por todas las asistentes. A continuación, pedimos a las madres que expliquen al resto alguna situación en la que ellas han utilizado esas habilidades y cómo les ha funcionado. Posteriormente, cada madre decide trabajar alguna de las habilidades. La próxima semana se pregunta por las habilidades que han trabajado y se les pide qué expliquen cómo le ha funcionado.

Al final de la última sesión se administra un cuestionario de evaluación anónimo dónde se pregunta sobre el grado de satisfacción con el taller.

RESULTADOS

Analizamos las respuestas que dieron las madres ante el Cuestionario de Evaluación. En las siguientes figuras (Figura 1, 2, 3 y 4) se observan los porcentajes de respuesta a cada una de las preguntas referidas al programa y a las actividades desarrolladas y a las relaciones con sus hijos.

Figura 1. Porcentaje de respuesta ante la pregunta: Las actividades del programa son interesantes y amenas.

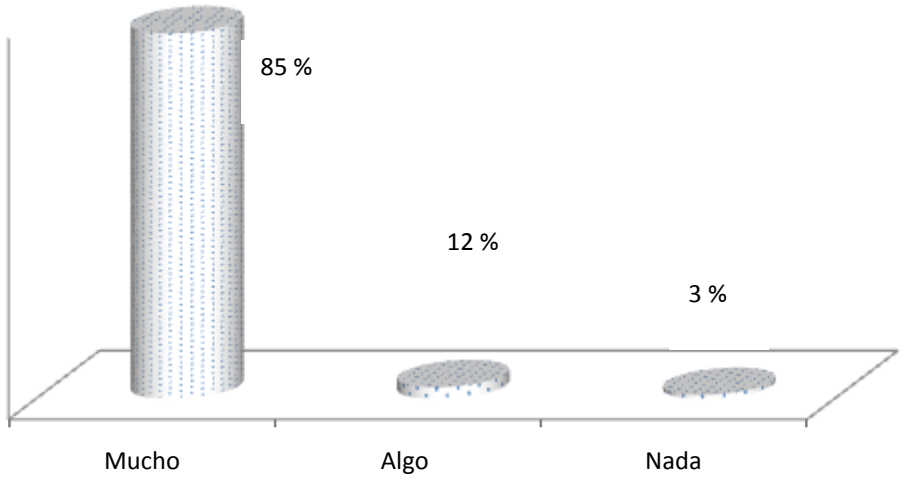


Figura 2. Porcentaje de respuesta ante la pregunta: Las actividades del programa son útiles para mis relaciones familiares.

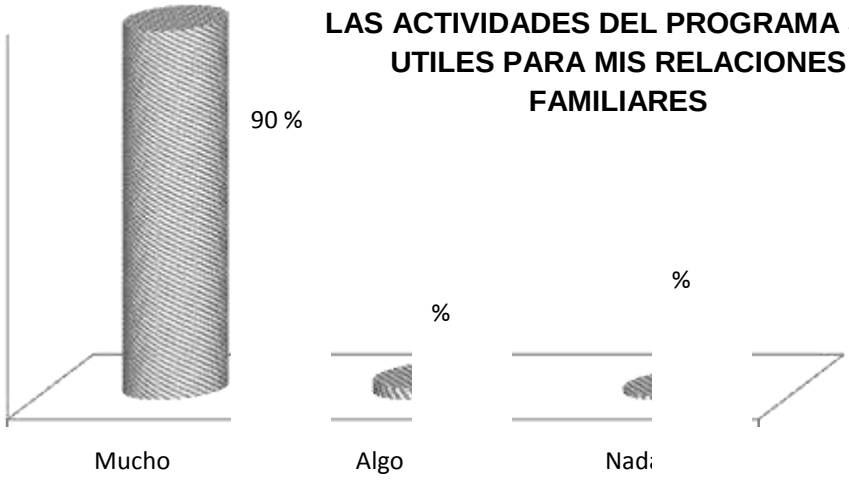


Figura 3. Porcentaje de respuesta ante la pregunta: Ahora comprendo mejor las relaciones familiares.

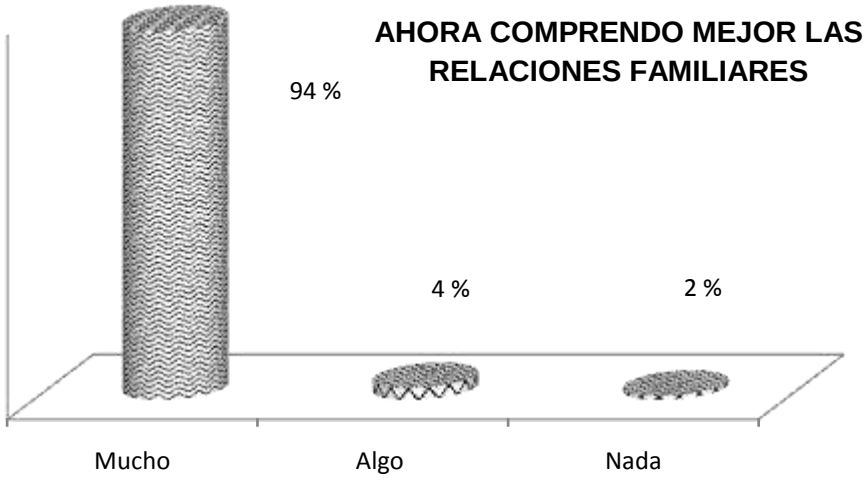
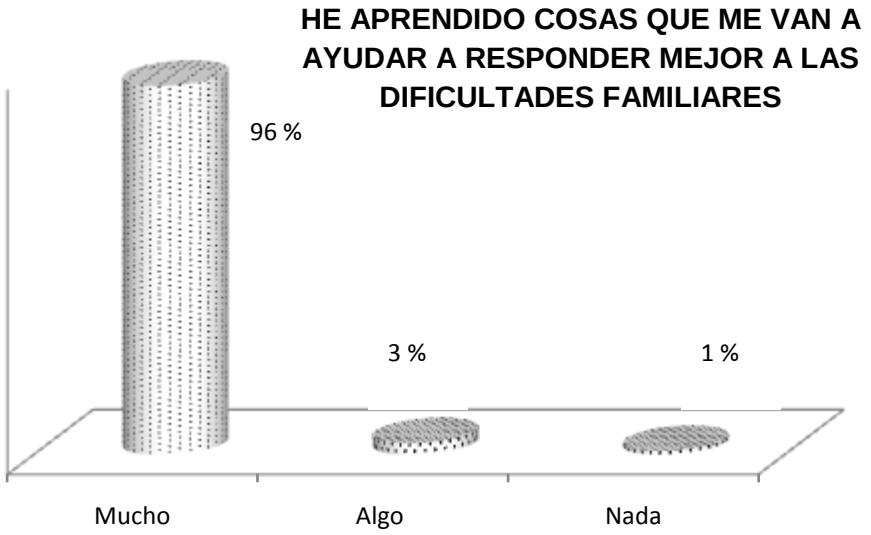


Figura 4. Porcentaje de respuesta ante la pregunta: He aprendido cosas que me van a ayudar a responder mejor a las dificultades familiares.



DISCUSIÓN

A lo largo de las sesiones han contestado a muchas preguntas que han ido surgiendo y han descubierto sentimientos y experiencias de los que anteriormente no eran conscientes. Esas experiencias, al ser puestas en común con otras madres y siguiendo siempre los Principios del Intercambio fijados en todas las sesiones, les han llevado a extraer unas habilidades que les sirven tanto a ellas como a las demás madres. De esta forma, además, se ha fortalecido su autoestima cómo madres, ya que la mayoría se da cuenta de que en muchas ocasiones "lo sabe hacer bien" (Musitu,Buelga y Lila; 1994).

El trabajo que se realiza en estos talleres apoya y anima a las madres en su papel de educadoras: los buenos hábitos que comentan y aportan cada una van formando una nueva visión que les ayuda en la educación de los hijos, para hacer de ellos adultos responsables capaces de vivir mejor juntos, en su barrios y en sociedad.

REFERENCIAS

Boutin, G. y Durning, P. (1997). *Intervenciones socioeducativas en el medio familiar*. Madrid: Narcea.

Brock, G.W., Oertwein, M. y Coufal, J.D. (1993).Parent Education: Theory, research and practice.En M.E. Arcus, J.D. Schvaneveldt y J.J. Moss (Eds.), *Handbook of Family Life Education.The practice of Family Life Education*, *2* (87-114). Newbury Park: Sage.

Camps, V. (2009).*Qué hay que enseñar a los hijos*. Capellades: Editorial Proteus.

Cataldo, C.Z. (1991). *Aprendiendo a ser padres: conceptos y contenidos para el diseño de programas de formación de padres.* Madrid: Visor.

Comellas, M.J. (2009). *Educar en la comunidad y en la familia. Acompañando a las familias en el día a día.* Valencia: Nau Llibres.

Gervilla, A. (2008). *Familia y educación familiar. Conceptos clave, situación actual y valores.* Madrid: Narcea.

Hidalgo, M.V., Oliva, A., Serra, L. y Vallejo, R. (1989). "Desde el principio": un programa de educación sanitaria dirigido a futuros padres. *Apuntes de Psicología, 28-29,* 19-24.

Lamb, J. y Lamb, W. (1978). *Parent education and elementary counseling*.New York: Human Sciences Press.

Martínez González, R.A. y Pérez Herrero, Mª del H. (2004). Evaluación e intervención educativa en el campo familiar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 15 (1),* 89-104.

Moratinos Iglesias,J. F. (1985). *La Escuela de Padres.* Madrid. Narcea.

Musitu, G., Buelga, S. y Lila, M. S. (1994). Teoría de sistemas. En Musitu, G. y

Allat, P. (Eds.): *Psicosociología de la familia*. Valencia. Albatros.

Pereira, Mª C. y Pino, M.R. (2002a). Un programa de intervención pedagógica sobre educación familiar en el ámbito comunitario. Aspectos generales (I). *Revista de Ciencias de la Educación, 189*, 21-38.

Pereira, Mª C. y Pino, M.R. (2002b). Un programa de intervención pedagógica sobre educación familiar en el ámbito comunitario. Estrategias para la resolución de conflictos (II). *Revista de Ciencias de la Educación, 190*, 135-156.

Pérez Díaz, V. (2009). *Educación y familia: los padres ante la educación general de sus hijos en España.* Madrid: Fundación Cajas de Ahorros.

Rivas, A. Mª. y Rodríguez, Mª. J. (2008). *Mujeres y hombres en conflicto. Trabajo, familia y desigualdades de género.* Madrid: Ediciones HOAC.

Vila, I. (1998). Intervención psicopedagógica en el contexto familiar. En Mª J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 501-519). Madrid: Alianza Editorial.

LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN: LOS CASOS DE DOS COMUNIDADES AUTÓNOMAS

Carlos Monge López, Patricia Gómez Hernández y David Montalvo Saborido
Universidad de Alcalá

RESUMEN

Las aulas, que imitan los modelos sociales de los contextos pero que simultáneamente procuran cambiarlos, se encuentran con alumnado cuyas características pueden ser considerablemente diferentes. Así, como fiel reflejo de la sociedad, actualmente los centros educativos albergan a estudiantes con diferencias en cuanto a nivel económico, social, cultural, cognitivo, físico, etc., que inciden sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, la legislación estatal contempla unas líneas de actuación sobre atención a la diversidad en educación, que son concretadas en normativas específicas por las Comunidades Autónomas. Y, por ello, se realiza un estudio comparativo cuyo fin es analizar las diferencias y semejanzas sobre medidas de atención a la diversidad entre la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha y la de Madrid. En resumen, los resultados apuntan a dos modelos legislativos diferentes por motivos políticos, sociales, económicos, etc. A modo de epílogo, existen algunos aspectos tanto comunes como diferentes entre Castilla-La Mancha y Madrid, en cuanto a legislación se refiere, que presentan la necesidad de volver a ser planteados y formulados con el fin de mejorar la atención a la diversidad, así como la inclusión total de los alumnos, con carácter general, y particularmente del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

Palabras clave: diferencias del alumnado, estudio comparativo, política educativa.

ABSTRACT

Classrooms, that imitate the social models of the contexts and attempt simultaneously to change, receive students whose characteristics can be significantly different. Thus, as a mirror of the society, schools nowadays receive students whit economical, social, cultural, cognitive, physics, etc. differences which affect the teaching-learning processes. In this way, National laws take account of some action lines on response to

diversity in Education, which are concretized in specific regulations by the Autonomous Communities. And, for this reason, we perform a comparative study whose aim is to analyze the differences and similarities about attention to diversity measures between Castilla-La Mancha and Madrid. In summary, results indicate two legislative models which are different as a result of political, social, economic motives. As an epilogue, there are some common and different aspects between these Autonomous Communities, in terms of legislation, which present the necessity to return to be posed and formulated whit the aim of improve the attention to diversity, as well as the total inclusion of students in general, and particularly of student with specific educational needs.

Keywords: comparative study, differences of students, educational policy.

INTRODUCCIÓN

Como respuesta legislativa a las características sociales, económicas, culturales, cognitivas, etc. que se presentan en las aulas del sistema educativo español, la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) señala que la atención a la diversidad es un principio fundamental que debe regir toda la enseñanza básica, con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a esas características y necesidades.

En esta línea, el Estado prescribe unas líneas de actuación que posteriormente son concretadas por las Comunidades Autónomas, centros educativos y aulas, respectivamente. Así, la LOE establece una defensa del principio de equidad, desde la compensación de las desigualdades, a través de los recursos personales, materiales y formativos que deben garantizar las Administraciones a los centros educativos, así como de los organizativos con los que han de tener éstos.

A pesar de que la atención a la diversidad incumbe a todo el alumnado, la LOE pone especial relevancia en aquel con necesidades específicas de apoyo educativo (alumnos con necesidades educativas especiales, alumnos con altas capacidades intelectuales y alumnos con integración tardía en el sistema educativo español).

MÉTODO

Se trata de un estudio comparativo-descriptivo en materia de atención a la diversidad en educación en los casos de dos Comunidades Autónomas: Madrid y Castilla-La Mancha. Y para ello, fundamentalmente, se ha analizado la legislación

vigente sobre esta temática (como el Decreto 66/2013 de Castilla-La Mancha; Instrucciones de 19 de julio de 2005 de la Comunidad de Madrid).

RESULTADOS

Los resultados más destacados se encuentran en torno a las medidas para atender la diversidad, la escolarización del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y, finalmente, los recursos y actuaciones (ver Tabla 1). También, respecto a los recursos personales, puede destacarse su ubicación y ámbitos de actuación. En Castilla-La Mancha tanto las Unidades como los Departamentos de Orientación se encuentran ubicados dentro de cada centro educativo. Sin embargo, en Madrid únicamente lo están los Departamentos, siendo los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica de carácter sectorial. A todo ello hay que sumar los recursos y actuaciones cometidos por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, tales como las subvenciones para centros educativos que potencien la inclusión de su alumnado a través de las Tecnologías de la Información y Comunicación, el Programa de aulas itinerantes en circos, el Foro para la Inclusión Educativa del Alumnado con Discapacidad, el Programa MUS-E, el Programa de lengua y cultura portuguesa, el Programa de lengua árabe y cultura marroquí, etc.

Tabla 1. *Medidas, escolarización, recursos y actuaciones en ambas Comunidades*

	Castilla-La Mancha	Madrid
Medidas	• Preventivas y de detección temprana • Generales • Ordinarias de apoyo y refuerzo educativo • Extraordinarias	• Generales • Ordinarias • Extraordinarias • Otras medidas de carácter singular
Escolarización	• Centros ordinarios • Unidades de Educación Especial • Centros de Educación Especial • Centros de escolarización preferente de discapacitados físicos y sensoriales	• Centros ordinarios, con apoyos educativos • Centros ordinarios de integración preferente • Centros de Educación Especial
Recursos y actuaciones	• Programa de acompañamiento escolar (diferenciando entre el de Educación Primaria y el de Educación Secundaria) • Plan de apoyo a los centros de Secundaria • Programa para la mejora del éxito escolar • Programa de prevención de abandono escolar temprano	• Programa de educación compensatoria (aulas enlace, Aulas de Compensación Educativa, etc.) • Servicio de Apoyo al Alumnado Inmigrante • Asesores sordos e intérpretes de lengua de signos española • Programa de enriquecimiento educativo • Programa de diferenciación curricular • Servicio de traductores e intérpretes

CONCLUSIONES

Las ideas principales giran en torno a la similitud y diferenciación entre la legislación en materia de atención a la diversidad en educación entre la Comunidad de

Madrid y Castilla-La Mancha, así como una escasa evolución normativa al respecto durante más de la última década hacia un modelo inclusivo.

En cuanto a medidas de atención a la diversidad, el Estado establece unas que son comunes para todo el territorio nacional, que posteriormente las Comunidades Autónomas concretan y señalan a los centros educativos cómo tratar la diversidad. Concretamente, las medidas comunes que prescriben ambas comunidades son de tres tipos: (a) generales, (b) ordinarias y (c) extraordinarias; a las que en el caso de Castilla-La Mancha se añaden aquellas que poseen un carácter preventivo, y en la Comunidad de Madrid se suman otras de carácter singular.

Siguiendo con los niveles de concreción, el siguiente elemento al centro es el aula, siendo el profesorado el primer y último responsable de aplicar las medidas de atención a la diversidad y los alumnos sus máximos beneficiarios. Por ello, conocidas aquí las características legislativas sobre esta temática, las futuras líneas de investigación se pueden centrar en saber cómo el profesorado asume y aplica las medidas de atención a la diversidad, así como también conocer qué repercusiones conllevan estos modelos sobre los alumnos.

REFERENCIAS

Castilla-La Mancha. Decreto 66/2013, de 3 de septiembre, por el que se regula la atención especializada y la orientación educativa y profesional del alumnado en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. *Diario Oficial de Castilla-La Mancha*, 173, 24535-24554.

Comunidad de Madrid. Instrucciones de 19 de julio de 2005 de la Dirección General de Centros Docentes relativas a la elaboración y revisión del Plan de Atención a la Diversidad, de los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos de Educación Infantil y Primaria y Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid.

España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, 17158-17207.

LA EDUCACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DE FUTUROS DOCENTES. UNA EXPERIENCIA INTERDISCIPLINAR

Mª del Carmen Trillo Luque, Inmaculada Saco Lorenzo, Mª Teresa Vida Sánchez y Ana Polo Cañavate

Centro de Magisterio "Sagrado Corazón", adscrito a la Universidad de Córdoba

RESUMEN

Se presenta un proyecto interdisciplinar entre las áreas de Psicología y Artística con la pretensión de formar a estudiantes universitarios del Grado de Educación Infantil. Esta experiencia se ha desarrollado en la asignatura de Psicología de la Salud y la metodología sigue el método por proyectos. Los resultados indican una mayor conciencia de la necesidad de formación inicial del futuro docente en competencias emocionales, como mediador del desarrollo infantil para la adquisición de hábitos saludables y prevención de alteraciones infantiles.

ABSTRACT

We present an interdisciplinary project between Psychology and Artistic areas with the aim of educating university students of Childhood Education Degree. This experience has been developed in the subject of Health´s Psychology and its methodology is based on the method by projects. The results indicate a more aware of the need of the initial training of future teachers in the emotional skills, as a mediator of child development for the healthy habits and prevention of childhood disorders.

INTRODUCCIÓN

Generalmente en el ámbito de la educación se ha asociado el nivel de logro con el rendimiento académico, olvidando la importancia del desarrollo emocional en la infancia. Sin embargo, la literatura evidencia que éste es prioritario en la educación infantil (Bisquerra et al., 2012). En este sentido, el papel del docente adquiere gran relevancia como mediador y punto de referencia afectivo del niño (Palou, 2004), por ello, es fundamental que adquiera competencias emocionales durante su formación inicial. Los

estudios al respecto indican la escasa formación de los futuros maestros en este campo. (Bisquerra, 2005; Palomera, Fernández- Berrocal y Brackett, 2008).

Se presenta un proyecto interdisciplinar llevado a cabo en el Centro de Magisterio "Sagrado Corazón", adscrito a la Universidad de Córdoba, desde las áreas de Psicología y de Artística.

Esta experiencia se ha realizado con el alumnado de tercero del Título de Grado de Educación Infantil en la asignatura de Psicología de la Salud; desde la que se aborda la prevención de alteraciones emocionales y trastornos de la salud propios de la infancia. Asimismo, pretende dotar al alumnado de herramientas psicoeducativas que permitan diseñar programas sencillos de intervención en salud.

Esta disciplina constituye el marco teórico para el estudio del niño durante la primera infancia, respecto a su salud física, psicológica y de adaptación social (Muñoz, 2012). Factores que conforman el modelo biopsicosocial y que están estrechamente vinculados (Ortigosa, Quiles y Méndez, 2003).

Desde esta concepción amplia de la salud, la OMS la define como "el estado de completo bienestar físico, mental y social" [8]. Por tanto, la enfermedad está considerada como un continuo de la salud y no como una ausencia de esta.

La psicología de la salud infantil se convierte en un instrumento para la atención integral del desarrollo del niño desde este modelo biopsicosocial. Atendiendo al factor psicológico es importante el estudio emocional, ya que las emociones tienen un carácter adaptativo o desadaptativo en los individuos, y se encuentran entre los factores predisponentes, precipitantes y perpetuadores de la enfermedad. Asimismo, el contexto proporciona experiencias que para los sujetos son emocionalmente agradables o desagradables influyendo en el estado físico y en el psicológico.

Por consiguiente, las experiencias emocionales tienen gran importancia en la educación para la salud y en la promoción de aprendizajes de hábitos de vida saludables. Según Del Barrio (2003) la gestión de los estados emocionales es una de las alternativas que previene la vulnerabilidad a la enfermedad, y Bisquerra et al. (2012) indica la importancia de adquirir competencias emocionales tempranas para la prevención inespecífica.

[8]OMS (1978). *Atención primaria de la salud. Informe de la Conferencia Internacional sobre atención primaria de salud*. Pp 2.

El contexto escolar es uno de los ámbitos fundamentales en el que se desarrollan las emociones y el maestro el recurso humano prioritario para su consecución, por ello, es fundamental incluir desde la Universidad la educación emocional en la formación inicial de los futuros maestros.

Considerando que la formación puede conllevar la mejora de la salud y la instauración de hábitos de vida saludable; este trabajo se ha centrado en el desarrollo de programas de inteligencia emocional por parte del alumnado basándose en la clasificación de Bisquerra (2000) sobre la competencia emocional.

METODOLOGÍA

Esta experiencia se fundamenta en la metodología por proyectos que concibe el aprendizaje de una forma autónoma y colaborativa. Han participado 85 estudiantes de tercer curso de Grado de Educación Infantil.

Los objetivos en los que se ha fundamentado han sido los siguientes (Tabla 1).

Tabla 1. Objetivos del Proyecto

OBJETIVO GENERAL	**OBJETIVO ESPECIFICOS**
✓ Dotar a los futuros docentes de competencias emocionales en su formación inicial ✓ Concienciar al alumnado de la relevancia de la educación emocional en la primera infancia**.**	✓ Adquirir conocimientos acerca de la salud ✓ Promover estrategias para la prevención de la enfermedad y de los trastornos emocionales ✓ Formar al alumnado en educación emocional y en el desarrollo de programas de IE

Procedimiento

Esta experiencia se ha desarrollado en dos fases, en la primera se ha partido de las competencias adquiridas en las asignaturas del área de Psicología y Artística que se imparten en el primer y segundo curso de la titulación. Desde el área de Psicología se ha estudiado la teoría de las inteligencias múltiples, y en Artística la teoría del color como medio de percepción y expresión.

La segunda fase, se ha desarrollado durante el curso 2012-2013 en la asignatura de Psicología de la Salud.

Se ha proporcionado un marco teórico para consolidar los conocimientos sobre el tema, y concienciar a los futuros docentes de la importancia que tiene una buena inteligencia emocional temprana. Se ha aportado documentación relacionada con los hábitos de vida saludable y trastornos emocionales propios de la infancia.

Con el fin de conocer el estado actual de la educación emocional en nuestro país, el alumnado ha llevado a cabo una búsqueda de información y revisión bibliográfica acerca de los programas de educación emocional. Paralelamente contactaron con diversos Centros de Córdoba para investigar la implementación de estos programas.

Teniendo en cuenta que la gestión de las emociones incide directamente en la salud y en la reducción de alteraciones emociones y/o enfermedades crónicas, se han organizado talleres de expertos para profundizar en este ámbito: nutrición, detección de enfermedades crónicas y patrones de comportamiento en niños con trastornos emocionales que se ha complementado con estudio de casos.

Por último, el alumnado en grupos de trabajo cooperativo, ha elaborado y expuesto trabajos referidos a la salud, a trastornos cognitivos emocionales y del estado de ánimo. Asimismo, han elaboraron diversos programas de educación emocional para niños de educación infantil.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Para la valoración de esta experiencia se diseñó un cuestionario tipo Likert de 10 ítems con valoración de 0 a 5 puntos. Se ha realizado un análisis de estadísticos descriptivos mediante el programa SPSS 17.00 Los ítems más valorados por el alumnado en orden ascendente se recogen en la tabla siguiente (tabla 2)

Tabla 2. Estadísticos descriptivos

ITEMS CUESTIONARIO INTELIGENCIA EMOCIONAL	Media	Deviación típica
Una buena educación emocional puede mejorar la salud infantil y prevenir la aparición de enfermedades	4,7903	,51652
La educación en inteligencia emocional es necesaria para el desarrollo infantil	4,8548	,35514
El maestro de educación infantil tiene un relevante papel en el desarrollo emocional del niño	4,8871	,31906
Es importante incorporar la educación emocional en la formación inicial del futuro docente	4,8871	,31906

En conclusión, el alumnado se ha concienciado de la necesidad de la educación emocional como instrumento básico para el desarrollo de la salud (Bisquerra, 2000) y de que la gestión de las emociones es la base para la prevención de alteraciones en la salud y los trastornos emocionales (Bisquerra et al., 2012). Asimismo, considera al maestro relevante en el desarrollo emocional infantil (Palou, 2004).

Respecto al color, ha utilizado rojo, para indicar estados emocionales negativos, verde para los estados positivos y amarillo como indicador de alerta de emociones negativas y regulación emocional. Se han usado diferentes tipos de lenguaje, el juego, dramatización y el cuento como medio de expresión emocional.

REFERENCIAS

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Electrónica de investigación Psicoeducativa*, 19(3), 95-114.

Bisquerra, R. et al. (2012) ¿*Cómo educar las emociones?. La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Esplugues de Llobregat. Barcelona: Hospital SantJoant de Dèu. Recuperado el 24 de junio de 2013, de http://faros.hsjdbcn.org/sites/default/files/faros_6_cast.pdf

Del Barrio, V. (2003). Estrés y Salud. En J.M, Ortigosa, M.J. Quiles, yF.X.Méndez. (Coord.)*Manual de Psicología de la Salud con niños, adolescentes y familia*. Madrid: Pirámide.

Muñoz, M. D. (2011). Delimitación de los problemas epistemológicos en psicología de la salud. En J.J. Ricarte, (Coord.)*Psicología de la salud infantil.* Pamplona: Eunate.

OMS (1978). *Atención primaria de la salud. Informe de la Conferencia Internacional sobre atención primaria de salud*. Ginebra: OMS.

Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. yBrackett, M. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de investigación, Psicoeducativa,* 15, 6(2), 437-454.

Palou, S. (2004). *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia.* Barcelona: Graó.

COACHING EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS: UNA HERRAMIENTA PARA EL APRENDIZAJE

Carmen M Sarabia Cobo

Departamento de Enfermería, Universidad de Cantabria

RESUMEN

El empleo del Coaching está desarrollándose en diversas universidades españolas como método de ayuda tanto para los profesores en sus proyectos tutoriales y de mentoring, como para los alumnos en el desarrollo de competencias personales, instrumentales y de actitud. Objetivo. Puesta en marcha de una asignatura trasversal llamada *Desarrollo de habilidades y competencias a través del Coaching y la inteligencia emocional* en la Universidad de Cantabria. Su objetivo fue proporcionar a los estudiantes las herramientas básicas del Coaching y la inteligencia emocional y facilitar su puesta en práctica, a través de ejercicios vivenciales que ayuden a transferir los conocimientos a su ámbito de estudio y de vida como guía y como facilitador de aprendizaje. Método. Encuesta anónima sobre valoración de la asignatura por parte de los estudiantes realizada por la Comisión de Calidad de la universidad. Resultados. Se matricularon 30 estudiantes de todo el campus. El grado de satisfacción con la asignatura fue de 4,5 sobre 5. Los contenidos se valoraron positivamente con un 4,2 sobre 5 y la metodología docente vivencial con un 4,4 sobre 5. Todos los estudiantes en Observaciones sugirieron la puesta en marcha de asignaturas de Coaching en todos los estudios como medida eficaz de autoconocimiento y desarrollo personal. Conclusiones. El Coaching es una herramienta eficaz en las aulas universitarias para potenciar habilidades y competencias en los alumnos destinadas al propio conocimiento personal y al desarrollo profesional.

ABSTRACT

The use of coaching is developing in various Spanish universities as an aid for both teachers in their tutorials and mentoring projects, as well as students in the development of personal skills, instrumental and attitude. Target. Commissioning a transverse course called Development of skills and competencies through coaching and emotional intelligence at the University of Cantabria. Its aim was to provide students with the basic tools of coaching and emotional intelligence and facilitate its implementation

through experiential exercises to help transfer knowledge to their field of study and life as a guide and facilitator of learning. Method.Anonymous survey on assessment of the subject by the students conducted by the Quality Committee of the university.Results. 30 students were enrolled across campus. The degree of satisfaction with the course was 4.5 out of 5. The contents are considered positive with 4.2 out of 5 and experiential teaching methodology with 4.4 out of 5. All students in observations suggested the implementation of coaching subjects in all studies as an effective measure of self-knowledge and personal development. Conclusions. Coaching is an effective tool in university classrooms to enhance skills and competencies in students destined to own personal knowledge and professional development.

INTRODUCCIÓN

El Plan de Desarrollo de Habilidades, Valores y Competencias Transversales de la Universidad de Cantabria (aprobado en sesión del Consejo de Gobierno de 30/05/2008) tiene como fin establecer una formación complementaria para todos los estudiantes en una serie de competencias transversales de carácter básico y con impacto social. Los estudiantes deben cursar 6 créditos, existiendo dos líneas o programas en que la oferta de asignaturas debe encuadrarse: el *Subprograma de formación en valores y derechos y el Subprograma de desarrollo de habilidades de comunicación e información y competencias personales*. Es en este último en el que se pone en marcha durante el curso 2012/13 la asignatura *Desarrollo de habilidades y competencias a través del Coaching y la inteligencia emocional.*

Destacar que es la primera asignatura basada específicamente en la enseñanza del Coaching en la Universidad de Cantabria.

Numerosas universidades están apostando por la incorporación de la formación a través del Coaching y otras herramientas como la inteligencia emocional, la psicología positiva, etc, tanto para docentes como para estudiantes (Batt, 2010; Bou, 2009; Embid 2009; Roselló, 2011). El modelo educativo basado en el Coaching es *Cooperativo, no directivo, basado en los procesos de aprender a aprender, en el que los estudiantes hacen algo más que acumular información, llevan a cabo cambios en profundidad, transformaciones que afectan tanto a sus costumbres emocionales y a sus hábitos de pensamiento, como a la capacidad de continuar creciendo* (Seray, 2008). Diferentes

investigaciones evidencian el éxito de la formación a través de técnicas y métodos propios del *Coaching* (Casado, Sánchez, López, Scheele, y Bravo, 2012; Ward, 2012; Rodríguez, Esteban, Aranda, Blanchard, Domínguez, González, Romero, *et al.*, 2011); Fernández, Valdés, y González, 2008).

La asignatura se impartió durante el primer cuatrimestre, fue presencial, con una dedicación de entre dos y tres horas semanales por parte del alumno (2 créditos en total). El estilo de aprendizaje se basó en una formación teórico-práctica basada en el aprendizaje cooperativo, la formación entre pares, el análisis y la reflexión vivencial. El curso pretendía proporcionar las herramientas básicas del Coaching y la inteligencia emocional y facilitar su puesta en práctica, a través de ejercicios vivenciales que ayuden a transferir los conocimientos a su ámbito de estudio y de vida como guía y como facilitador de aprendizaje. Iba dirigido a cualquier estudiante del campus, y no se requerían conocimientos previos de ningún tipo.

MÉTODO

Para llevar a cabo la evaluación de la asignatura por parte de los estudiantes que la cursan, la Universidad de Cantabria cuenta con una Comisión de Calidad encargada de realizar encuestas al finalizar cualquier asignatura. La encuesta se realiza de manera anónima y es recibida por parte del estudiante matriculado a través de un email que le enlaza con la encuesta a realizar. El modelo de encuesta es único y es el mismo para cualquier asignatura, es tipo test con respuesta en escala Likert de 1 a 5 (máxima puntuación). Compuesta por 15 preguntas evalúa diversos aspectos de la asignatura, del profesorado y de la forma de impartición de la misma.

RESULTADOS

El total de estudiantes matriculados fue de 30, de los cuales el 53,7% eran hombres. Procedían de diversos estudios: un 36,4% de ingenierías, un 25,8% de empresas y económicas, un 11,8% graduadas de enfermería y el resto de otras titulaciones. Los contenidos de la asignatura se valoraron positivamente con un 4,2 sobre 5 y la metodología docente empleada con un 4,4 sobre 5. La nota media recibida para el profesorado fue de 4,7 sobre 5.

Todos los alumnos en Observaciones sugirieron la puesta en marcha de asignaturas de Coaching en todos los estudios como medida eficaz de autoconocimiento y desarrollo personal.

CONCLUSIONES

La favorable acogida de los estudiantes hacia el Coaching y otras herramientas, junto al empleo de una metodología vivencial y centrada en la persona, parecen coincidir con otras iniciativas similares que respaldan el empleo del Coaching como una metodología docente eficaz hacia un nuevo paradigma educativo (Hsiu–lien, 2010; Withmore, 2010).

La participación del estudiante de manera constructiva y directa, la reflexión autónoma y en grupo, el intercambio de ideas y reflexiones, potencian el desarrollo de habilidades personales y de comunicación, básicas para el aprendizaje académico y sobre todo personal.

El Coaching es un método que está resultando altamente eficaz en un proceso de cambio y de mejora, de autoconocimiento y de adquisición de habilidades, aptitudes y actitudes en la persona, independientemente del campo o área en que se esté desarrollando (empresarial, deportivo, académico, personal, etc.) (Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen, y Bergen, 2011; Guiney, 2011; PoGlinco, y Bach, 2004).

Gracias a un aprendizaje basado en adquirir conocimientos, desarrollar habilidades y potenciar actitudes personales, la puesta en marcha de una asignatura en Coaching resulta una apuesta eficaz en la búsqueda de la formación de universitarios/as con mayores competencias sociales, profesionales y personales que les doten de recursos adecuados para saca el máximo provecho a su formación.

REFERENCIAS

Batt.E. (2010). Cognitive coaching: A critical phase in professional development to implement sheltered instruction. *Teaching and Teacher Education, 26*, 997–1005.

Bou, J.F. (2009). *Coaching para docentes. El desarrollo de habilidades en el aula*. Alicante: ECU.

Casado, M.L., Sánchez C., López, D., Scheele, S. y Bravo, A. (2012). Inteligencia emocional y Coaching en la universidad: consolidación de un proyecto de innovación educativa. *Mentoring and Coaching. Universidad y empresa.* http://www2.topografia.upm.es/grupos/inngeo/ficheros/MLuisa_Casado_JIMCUE_2012.pdf

Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F. y Bergen, T. (2011).Exploring a two–dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues.*Teaching and Teacher Education, 27,* 320–331.

Embid, Ana. (2009). Coaching para la transformación del sistema educativo. *Capital humano, suplemento Formación y Desarrollo, 232,* 96–98.

Fernández, O., Valdés, R. y González, M. (2008). Formación docente y trabajo metodológico en la universidad: resultados de una experiencia de desarrollo profesional centrada en la reflexión, el apoyo mutuo y la supervisión. *Pro-Posicoes, 19*(1), 75-95.

Guiney, E. (2001). Coaching Isn't Just for Athletes: The Role of Teacher Leaders. *Phi Delta Kappa, 82* (10), 740-743.

Hsiu–lien, LU. (2010). Research on peer coaching in preservice teacher education. A review of literature review article. *Teaching and Teacher Education, 26, (*4), 748–753.

Plan de Desarrollo de Habilidades, Valores y Competencias Transversales de la Universidad de Cantabria (aprobado en sesión del Consejo de Gobierno de 30/05/2008).

PoGlinco, S. M. y Bach, A. J. (2004). The Heart of the Matter: Coaching as a Vehicle for Professional Development. *Phi Delta Kappa*, January, 398-400.

Rodríguez, A., Esteban, R.M., Aranda, R., Blanchard, M., Domínguez, C., González, P., Romero, P., et al. (2011). Coaching reflexivo entre iguales en el prácticum de la formación de maestros. *Revista de Educación, 20,* 355-379.

Roselló, H. (2011). Liderar el cambio del modelo educativo: el "coaching" ha llegado a las aulas. Artículo publicado en *educaweb.com*. Consultado el día 17 de junio de 2013.

Seray, D. (2008). Las nuevas herramientas didácticas para el liderazgo educativo. El coaching aplicado a la educación. *Perspectivas educacionales, 8,* 43–54.

Ward, S. (2012). El Coaching en los colegios del Reino Unido. *Educadores,* Enero-Marzo, 98-105.

Withmore, J. (2010). *Coaching: El método para mejorar el rendimiento de las personas.* Madrid: Paidós.

CAMINANDO HACIA LA INTEGRACIÓN CURRICULAR DE LOS CONTENIDOS TEÓRICOS Y PRÁCTICOS EN EL CURRÍCULUM DE PEDAGOGÍA. ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN ACTUAL Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

Vallejo-Ruiz, M. y Torres-Soto, A.

Universidad de Murcia, España

RESUMEN

INTRODUCCIÓN. En este trabajo se presentan los resultados de una investigación que tiene la finalidad de analizar la formación teórico-práctica de los estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Murcia (España). MÉTODO. Con objeto de conocer qué ha aprendido el alumnado de esta titulación, se ha utilizado un cuestionario semiestructurado diseñado en base a las 34 materias que comprenden la formación común de los titulados en Pedagogía. RESULTADOS. Los resultados apuntan hacia una separación entre contenidos teóricos y prácticos, así como un recuerdo generalizado y más elevado sobretodo de las actividades o tareas prácticas de las asignaturas. DISCUSIÓN. Aunque algunas asignaturas caminan hacia una enseñanza más integrada y holística, en la mayoría de ellas se sigue enfatizando la enseñanza con un fuerte componente teórico. Estos resultados, nos invitan a reflexionar acerca de las metodologías que se deberían propiciar en estos estudios, con la finalidad de desarrollar una formación integral que busque el desarrollo competencial de los futuros pedagogos.

Palabras clave: Currículum; contenidos; teoría-práctica; Pedagogía.

ABSTRACT

INTRODUCTION. This paper presents the results of a research that aims to analyze the theoretical and practical training of the students of Pedagogy of the University of Murcia (Spain). METHOD. In order to know what students have learned in this degree, we used a semistructured questionnaire designed based on the 34 subjects that include joint training of graduates in Pedagogy .RESULTS. The results point to a gap between theoretical and practical, as well as a widespread and high above of the activities or practices of the subjects memory tasks. DISCUSSION. Although some subjects walking towards a more integrated and holistic education, most of them are still emphasizing

teaching with a strong theoretical component. These results invite us to reflect on the methodologies should facilitate these studies, with the aim of developing a comprehensive education that seeks the development competence of future teachers.

Keywords: Curriculum, content, theory and practice, Pedagogy.

INTRODUCCIÓN

La idea de que el aprendizaje viene condicionado en gran parte por la forma en que los profesores enseñan ha despertado una incesante producción científica que, no siendo completamente novedosa, se ha disparado desde que se comenzara a hablar del proceso de Convergencia Europea (véase Gómez, 2002; Navaridas, 2004; De Miguel, 2005; Mayorga y Madrid, 2010; Vallejo y Molina, 2011). No obstante, si bien la universidad está integrando alternativas metodológicas más atractivas y eficaces para propiciar aprendizajes de calidad, lo cierto es que las rutinas tradicionales (generalmente basadas en las clases magistrales) siguen formando parte de la dinámica habitual de la docencia universitaria (Vallejo y Molina, 2011).

Autores como De Miguel (2005) apuntan a dos modalidades que habitualmente caracterizan la enseñanza universitaria: las clases teóricas y las clases prácticas, que hasta ahora, han venido a conformar la organización curricular de la enseñanza universitaria. Las clases teóricas por sí solas, habitualmente basadas en la lección magistral, suelen promover en los estudiantes un aprendizaje memorístico y superficial de los contenidos. Sin embargo, si bien son contrastadas o afianzadas con la práctica, es decir, con métodos que requieran la actividad del alumno, la calidad de ese aprendizaje puede aumentar. En torno a esta idea, cabe cuestionarnos qué contenidos recuerdan con mayor frecuencia los estudiantes como base para comprender qué tipo de modalidad metodológica –teoría y/o práctica- propicia un recuerdo mayor en el conocimiento de los alumnos. Para ello, se ha diferenciado aquellos contenidos que han sido aprendidos como teóricos y aquellos que han sido desarrollados a partir de metodologías más prácticas, con la finalidad de dar respuesta a los objetivos que han encaminado este estudio: 1. Conocer qué contenidos de la titulación recuerda con más frecuencia el alumnado de Pedagogía; 2. Valorar bajo qué modalidad metodológica –teoría y/o práctica- han sido enseñados.

METODO

Este estudio queda enmarcado en las investigaciones descritas por Salkind (2009) como *no experimentales descriptivas.* Los datos aportados han sido recogidos a partir de un cuestionario semiestructurado organizado en base a cada una de las asignaturas troncales y obligatorias que comprenden el Título de Pedagogía, en el que el alumnado debía anotar todos los contenidos que recordaba haber aprendido de cada una de las asignaturas troncales y obligatorias estudiadas.

En relación a la muestra, ésta se ha conformado por 18 estudiantes del grupo B de la Licenciatura de Pedagogía de la Universidad de Murcia que habían cursado los cinco años de formación que duran estos estudios. Éstos fueron organizados en parejas para compartir su conocimiento y poder recordarlo y discutirlo.

Para realizar el tratamiento de la información de los datos obtenidos se ha utilizado la base de datos Microsoft Excel, dada su facilidad y sencillez para la ordenación de datos, la posibilidad de trabajar con matrices y elaborar tablas de recuento y de contingencia.

RESULTADOS

De manera muy general, podemos indicar que el primer análisis abordado en relación a las aportaciones realizadas por los estudiantes para cada una de las materias, revela un total de 1063 descripciones relacionadas con los contenidos propios de su formación. Tras categorizar esas respuestas en contenidos amplios relacionados con la formación del pedagogo y una vez identificada en los programas de las asignaturas la modalidad metodológica utilizada por el profesorado para enseñar ese contenido, pudimos constatar que el 88% de las referencias de los alumnos estaban identificadas con los contenidos teóricos y un impactante 12% con los contenidos aprendidos en las prácticas.

No obstante, un análisis posterior de las frecuencias con que se había hecho alusión a cada contenido en concreto evidenciaba que, aún siendo las clases teóricas la modalidad metodológica predominante, los contenidos recordados con mayor frecuencia por los estudiantes habían sido tratados como contenidos teóricos y afianzados posteriormente con las prácticas (véase tabla 1).

Tabla 1. Ejemplo de los cinco contenidos más recordados por los estudiantes y su consideración de contenido teórico y práctico en los programas de las materias

	¿Enseñado en clases teóricas? De acuerdo con los programas de las asignaturas	***¿Abordado en las prácticas de la asignatura? De acuerdo con los programas de las asignaturas***
Aspectos relacionados con el currículum	Tema 1. El currículo escolar Se aprecian ideas sobre el currículum en el entramado conceptual de la asignatura	En el programa se explicita lo siguiente: "En las clases prácticas, las tareas y actividades a realizar por el alumnado se centraran en:- Relacionar algunas acepciones del currículo con la idea del mismo como experiencia de vida. - Estudiar y relacionar los contenidos teóricos de la materia con diversos materiales curriculares que faciliten la comprensión y la utilización del conocimiento".
Legislación española	Temas 7. La política y la legislación educativas del siglo XX Tema 8. Las reformas educativas de la España democrática: Dimensión técnica y/o ideológica	Además de ser un contenido que forma parte de todo el entramado conceptual de la asignatura, este contenido ha formado parte de las prácticas obligatorias. "Análisis, exposición y debate de la LOE: todos los grupos hacen una lectura global y luego trabajan solo un aspecto, pero profundizando y relacionándolo con la legislación anterior: LOGSE, LODE,..."
Sistemas educativos europeos	Tema 6. Estructura de los sistemas educativos en la Unión Europea	Este contenido ha sido trabajado en las prácticas. Así queda especificado en el programa de la asignatura: "Se trabajarán cuestiones relacionadas sobre los sistemas educativos en algunos países europeos".
Procesos de diagnóstico y evaluación psicopedagógica	Tema 2. Los procesos de diagnóstico	Se ha elaborado un Informe psicopedagógico en el que, según el programa de la asignatura, debían "simular o ejercitar casos de evaluación psicopedagógica con sus técnicas concretas de exploración y técnicas específicas".
Conocimiento, historia y evolución del hombre	Tema 1. Cuestiones introductorias a la Antropología de la Educación 1.1. Cuestiones antropológicas	En las prácticas se refleja la "Lectura y recesión crítica del libro Ortega, P. y Minguez, R. (2001). La educación moral del ciudadano de hoy. Barcelona: Paidós" y se especifica la realización de una práctica específica del libro llamada: "El hombre y la naturaleza".

En este sentido, en la tabla se muestra que la mayoría de estos contenidos, que han formado parte de la teoría de la asignatura (en las que normalmente el alumno es

receptor de la información), también han sido consolidados en las clases prácticas y, por tanto, desarrollados a partir de metodologías más activas que requieren la reflexión del alumnado, como la realización de trabajos autónomos o en equipo.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Los resultados indican que los contenidos más recordados por el alumnado han sido los abordados en las clases teóricas y reforzados en las prácticas de las asignaturas. De acuerdo con Ellis Ormrod (2005, p.338), *la recuperación normalmente es más fácil con cosas que conocemos bien – cosas que hemos practicado mucho y usamos frecuentemente-*. Bajo esta óptica, parece interesante subrayar la importancia de combinar teoría y práctica, de manera que los contenidos enseñados por parte del profesor puedan ser después afianzados mediante la participación del alumnado. Esta es una manera de motivar al alumnado reduciendo las clases magistrales y monótonas (en las que el alumnado solo escucha) y aumentando las clases prácticas (en las que el alumnado participa y pone en práctica lo que aprende). De cara al nuevo modelo educativo, la combinación teoría y práctica es un aspecto clave para la participación de los alumnos en las clases y para el aprendizaje de contenidos relevantes y útiles.

REFERENCIAS

De Miguel, M. (2005). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Editorial Alianza.

Ellis Ormrod, J. (2005). *Aprendizaje humano*. Madrid: Pearson Educación.

Gómez, R. (2002). Análisis de los métodos didácticos en la enseñanza. *Publicaciones, 32*, 261-333.

Mayorga, M.J. y Madrid, D. (2010). Modelos didácticos y Estrategias de enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Tendencias Pedagógicas, 12*(1), 91-111.

Navaridas, F. (2004). *Estrategias didácticas en el aula universitaria.* Logroño: Publicaciones de la Universidad de La Rioja.

Salkind, N. (2009). *Exploring Research*. New Jersey: Pearson Education.

Vallejo, M. y Molina, J. (2011). Análisis de las metodologías activas en el grado de maestro en educación infantil: la perspectiva del alumnado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 14*(1), 207-217.

LOS ALUMNOS/AS DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SU PERCEPCIÓN DE LA IMPLICACIÓN DE SUS PADRES Y MADRES

María Jesús Pardo Garea y Silvia López Larrosa

Universidad de A Coruña

RESUMEN

La implicación de los padres y madres es una variable fundamental para el éxito escolar de los niños/as. En este estudio se analiza la percepción que los niños/as tienen de la implicación de sus padres y madres en el hogar, considerando la cantidad de ayuda que les proporcionan sus padres y madres, qué les ayuda y qué cambiarían de lo que éstos hacen.

Se estudió a 246 niños de cuarto a sexto de Educación Primaria (media de edad de 10,19 años) de cuatro colegios gallegos. Los datos indican que la mayoría no cambiarían la implicación en el hogar de sus padres y madres; y no se dieron diferencias estadísticas significativas en la ayuda que perciben recibir de sus padres y sus madres. Se halló una correlación positiva significativa entre la ayuda percibida del padre y los resultados escolares.

ABSTRACT

Parental involvement is a key variable in children's academic success. In this study, children's perceptions of their parents' involvement at home are analyzed, considering how much do their fathers and mothers help them, what help them, and what they would change.

A sample of 246 children attending fourth to sixth grade of Primary School participated. They were recruited in four Galician schools, and their average age was 10.19 years old. The results indicate that most children would not change their parents' involvement at home; there were not statistic and significant differences between their perceived help from their fathers and mother. Besides, there was a significant and positive correlation between the perceived help from their fathers and children's academic achievement.

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la implicación de los padres y las madres se ha convertido en un tema de gran relevancia social e interés, tanto para las familias como para las escuelas. Por este motivo, se llevan a cabo diferentes investigaciones que, aunque están muy relacionadas entre sí, se dividen fundamentalmente en dos líneas (Ryan y Adams, 1999): por una parte existen estudios centrados en la participación de las familias en la escuela como institución (por ejemplo, asistencia a diferentes reuniones o eventos en la escuela). Por otra parte, se investiga el comportamiento de las familias en el hogar como por ejemplo, la ayuda con las tareas o el apoyo en el estudio (Rogers et al., 2009).

Este trabajo se centra en esta segunda línea, siguiendo la propuesta de un grupo canadiense que distingue cuatro formas de implicación por parte de los padres y madres en el hogar (Markel, Ryan, Midgett, Tannock y Rogers, en prensa):

- *Manejo*: proporcionar actividades intelectualmente estimulantes que no tienen por qué estar relacionadas con la escuela, como ir a museos, viajar, etc.
- *Participación*: proporcionar ayuda en las tareas, bien de una forma directa en su realización, o bien facilitándoles la gestión y organización del tiempo y del espacio dedicado a esas tareas.
- *Apoyo*: dar confianza, valorar la iniciativa y procurar aumentar la autonomía y la seguridad en sí mismos.
- *Control*: dar órdenes, castigar o hacer comentarios negativos.

Una parte fundamental del interés que suscita el estudio de la implicación parental tiene que ver con la existencia de una relación significativa y positiva entre ésta y el éxito académico de los estudiantes, aunque en otros trabajos la relación es negativa (González-Pienda y Núñez, 2005; Hill y Tyson, 2009; Rogers et al., 2009). Luego, no está totalmente claro qué tipo de implicación de los padres mejora los resultados escolares. Por ello, en este estudio se identifican diferentes formas de implicación. Además, otro aspecto novedoso es que se realiza desde la perspectiva de alumnos/as de Educación Primaria y considerando cómo perciben lo que hacen sus padres y sus madres, para finalmente analizar la relación entre la ayuda y los resultados escolares.

MÉTODO

Participantes

La muestra es de 246 niños/as (50% de cada sexo). Un 25,5% estudiaban 4º de Primaria, un 39% estaban en 5º y un 35,5% estudiaban 6º de Educación Primaria. Procedían de cuatro colegios gallegos (tres centros públicos y uno concertado). Sus edades oscilaban entre los 8 y los 13 años, siendo la media de edad de 10,19 años.

Materiales

Se elaboró un cuestionario en el que, además de los datos sociodemográficos, se formulan las siguientes preguntas:

1. En general, ¿crees que lo que hace tu padre/madre te ayuda a aprender?
   Nada, Poco, Algo, Mucho
2. ¿Qué es lo que más te ayuda de lo que hace tu padre/madre?
3. ¿Cambiarías algo? Sí No
4. Si has dicho sí, ¿qué cambiarías de lo que hace tu padre/madre?

También se recogieron las calificaciones escolares en cuatro asignaturas: lengua, lengua gallega, conocimiento del medio y matemáticas.

Diseño

El diseño es no experimental con una única recogida de datos.

Procedimiento

Para analizar las preguntas 2 y 4 se establecieron cuatro categorías de implicación parental en el hogar siguiendo a Markel, et al. (en prensa): *participación*, *manejo*, *apoyo* y *control*.

Como no todas las respuestas se pudieron agrupar en estas categorías y, por tanto, se perdería información, se crearon otras cuatro: *tiempo de dedicación*, *personalidad*, *conocimientos* y *expectativas* de los padres y de las madres.

Se consensuó la asignación de cada respuesta de los niños a cada una de las categorías entre las autoras del estudio.

Se calculó la media de las calificaciones en Lengua Castellana, Lengua Gallega, Conocimiento del Medio y Matemáticas. A continuación se realizaron los análisis estadísticos.

RESULTADOS

Los resultados indican que la mayoría de los niños (87,2% con respecto a las madres y 90,5% con respecto a los padres) no cambiaría la implicación en el hogar de sus padres y madres. No se dieron diferencias estadísticas significativas en la ayuda que perciben recibir de sus padres y sus madres (p=0,29). Valoran sobre todo la participación de sus padres (48,5%) y sus madres (57,3%), seguido del apoyo (26,3% de los padres y 24% de las madres). La mayoría piensan que lo que hacen sus padres y madres les ayuda mucho (66,7% de los padres y un 83% de lo que hacen las madres); aunque un 5,6% indicó que su padre no le ayudaba nada mientras que solo un 1% de los chicos/as opinó lo mismo acerca de su madre. De los pocos que cambiarían algo (12,8% con respecto a las madres y 9,5% con respecto a los padres), lo que más cambiarían sería que sus padres tuviesen más tiempo para estar con ellos (37,5%), menos control (12,5%) y más participación (12,5%). Mientras que con las madres cambiarían el que participaran más (58%), más tiempo (12%) y más apoyo (10%).

El análisis de correlaciones de Spearman considerando las notas y la ayuda de los padres indicó la existencia de una correlación positiva y significativa entre la ayuda del padre y las calificaciones (r=0,27, p=0,04).

CONCLUSIONES

Según los alumnos participantes sus padres y sus madres están cumpliendo bien con una importante labor dentro de sus funciones parentales, pues la mayoría de los niños parecen satisfechos con la implicación y la ayuda que reciben.

La forma de implicación más valorada con respecto a ambos progenitores es la participación. Esta idea se reafirma si tenemos en cuenta lo que cambiarían, ya que piden una mayor participación de ambos. La participación tiene una doble vertiente, la gestión del tiempo y la organización, y la ayuda directa con las tareas. Los niños participantes consideraban ambas vertientes. Por una parte, valoraban que "*me dice de qué forma hay que estudiar*" o "*me ayuda a organizarme*", y, por otra, "*me explica alguna cosa y eso me motiva mucho para aprender más cosas*" o "*me ayuda a estudiar. Mis notas han mejorado mucho* o "*me ayuda mucho a hacer los deberes y a estudiar*"

Por lo que respecta a las relaciones entre las calificaciones y la ayuda, a mayor ayuda de los padres (no así de las madres), mejores resultados escolares. Aunque la correlación no es demasiado elevada y, al analizar los resultados escolares existen un gran número

de variables personales y escolares, además de familiares, operando, estos datos invitan a la reflexión sobre el papel de los progenitores varones y justifican la relevancia de incluirlos en las investigaciones.

Sin duda, estos resultados ponen de manifiesto que es esencial considerar las percepciones de los propios niños sobre el papel de sus progenitores y animan a continuar esta línea de investigación, con una muestra más amplia y empleando otros instrumentos estandarizados combinados con los utilizados aquí.

REFERENCIAS

González-Pienda, J.A. y Núñez, J.C. (2005). La implicación de los padres y su incidencia en el rendimiento de los hijos. *Revista de Psicología y Educación, 1*, 115-134.

Hill, N.E. y Tyson, D.F. (2009). Parental Involvement in Middle School: A Meta-Analytic Assesment of the Strategies That Promote Achievement. *Developmental Psychology*, *45*(3), 740-763.

Markel, M. A., Ryan, B., Midgett, J. D., Tannock, R. y Rogers, M. (en prensa).Measuring Parental Involvement in Conjoint Behavioral Consultation: Factor Structure and Reliability of the Family School Questionnaire.*Journal of Psychological and Educational Psychology*.

Rogers, M. A., Theule, J., Ryan, B. A. y Keating, L. (2009). Parental Involvement and Children's School Achievement.Evidence for Mediating Processes.*Canadian Journal of School Psychology*, *24*, 34-57.

Ryan, B. A. y Adams, G. R. (1999). How do families affect children's success in school? *Education Quartely Review*, *6*, 30-43.

LA OPTIMIZACIÓN DE LA COMPETENCIA SOCIAL A TRAVÉS DEL PROGRAMA APRENDER A CONVIVIR

Guadalupe Alba Corredor, Ana Justicia Arráez, Alicia Benavides Nieto y María Fernández Cabezas

Universidad de Granada

RESUMEN

Es una realidad que cada alumno pertenece a un contexto diferente en el que no todos tienen los mismos modelos educativos; siendo necesario trabajar la competencia prosocial. De esta situación unida a la preocupación por ofrecer al alumnado nuevas formas de experimentar la educación enfocada a un aprendizaje integral surge el programa *Aprender a Convivir*: una propuesta de prevención universal que tiene como objetivo mejorar la competencia social en la infancia. La población a la que va dirigida son niños/as de entre tres y siete años. En Educación Infantil se contemplan contenidos relacionados con las normas y su cumplimiento, los sentimientos y las emociones, las habilidades de comunicación y la ayuda y la cooperación; y en el primer ciclo de Educación Primaria, se trabajan estos contenidos a otro nivel de profundización. El procedimiento de enseñanza se lleva a cabo a través de una metodología atractiva con marionetas y cómics. El programa contempla un registro de observación para evaluar la adquisición de estas competencias. Éste ha sido evaluado de manera rigurosa y se han obtenido resultados significativos relacionados con su eficacia, así como de manera longitudinal.

Palabras clave: competencia social, comportamiento antisocial, intervención temprana, infancia.

ABSTRACT

It is a fact that each student is located within a different socio-economic context in which not everybody has the same educational models, making the pro-social competence work necessary. This situation combined with concerns over access to new educational experiences for all students, focusing on comprehensive learning, has led to the rise of the programme ‘Aprender a Convivir’, a universal prevention proposal whose main aim is to improve childhood social competence in three to seven years olds.

In Pre-school Education the contents of the course are focused on the following areas; feelings and emotions, communication skills and help and cooperation. In years one and two of Primary Education the same areas are explored in more depth. The teaching process is performed using an engaging methodology which includes the use of puppets and comics. The program includes a record of observation in order to assess the acquisition of these skills. This has been rigorously evaluated and has achieved significant results with regard to its effectiveness, as well as its long-term validity.

Key words: social competence, antisocial behavior, early intervention, childhood.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la competencia social es un mecanismo de protección que previene factores de riesgo. Las conductas agresivas no tratadas antes de los ocho años cristalizan en conductas delictivas, abuso de drogas o desórdenes crónicos durante la edad adulta. Este hecho pone de manifiesto la necesidad de desarrollar programas de prevención en edades tempranas. Más aún si consideramos que en estos años muchos niños se enfrentan a las primeras interacciones con los iguales y a una separación de los padres durante buena parte del día (Olweus, Block y Radke-Yarrow, 1986).

El objetivo de *Aprender a Convivir* es dotar al niño de una competencia social suficiente con la que solucionar situaciones de conflicto desde edades tempranas. De esta forma se previene el comportamiento antisocial. La competencia social es la capacidad para utilizar un conjunto de habilidades cuando se interactúa con los demás (Vaughn et al., 2009). Tiene una importancia crucial en edad preescolar, ya que se asume que es la base del ajuste interpersonal del niño en la escuela (Carlton y Winsler, 1999).

El período de Educación Infantil y primeros años de Educación Primaria son el mejor momento para llevar a cabo una intervención óptima que facilite la adquisición de la competencia social. Prevenir, reducir y detener el comportamiento agresivo en los primeros años de escolarización, es más beneficioso y menos costoso que interrumpir la progresión que comienza con problemas de conducta a edades tempranas y termina con fracaso escolar y delincuencia en edades posteriores (Webster-Stratton y Reid, 2004).

Aprender a Convivir es un programa de intervención preventiva universal que desarrolla en el niño de tres a siete años una competencia social con la que poder

abordar y solucionar situaciones de conflicto desde edades tempranas (Justicia, Benítez, Fernández, Fernández, y Pichardo, 2008). Para lograr de modo más eficaz las metas establecidas por el programa es necesario trabajar con los padres. La implicación de la familia es vital para reforzar los comportamientos aprendidos en la escuela y generalizar conductas a otros contextos.

Aprender a Convivir en Infantil

Consta de cuatro bloques: Las normas y su cumplimiento; Sentimientos y emociones; Habilidades de comunicación, y Ayuda y cooperación. Cada bloque lo forman tres unidades y se trabaja una unidad semanal, estando compuesta por dos sesiones. La duración semanal del programa es de una hora y la implementación total 12 manas del curso. Los recursos utilizados son marionetas, cuentos, juegos, canciones, murales, y otros materiales específicos para cada una de las actividades propuestas.

El procedimiento de enseñanza es la instrucción verbal. Tiene como objetivo presentar la habilidad que se va a enseñar, a través de la resolución de problemas. Se realiza una *Introducción mediante marionetas.* Gavi presenta el contenido de la sesión y Kike y Lupi, representan una situación problemática que deben resolver dialogando con el alumnado. Se generaliza la habilidad a otros contextos (casa, el colegio o el patio).

Aprender a Convivir en Primaria

Tiene como base lo trabajado en la etapa anterior con modificaciones sustanciales, debidas a la introducción de nuevos contenidos y a la modificación de la estructura; ya no hay bloques, se trabaja por unidades y temas. La diferencia entre unidad y tema es el nivel de concreción curricular, las primeras se establecen en el nivel de ciclo, mientras que los temas son específicos de cada curso. El programa se compone de 14 unidades, 14 temas, que se trabajan a razón de uno a la semana. Cada tema consta de cuatro sesiones, la duración de éste está programada para que se realice en una hora y 45 minutos, la implementación total abarca 14 semanas. Los recursos utilizados son variados, destacando los cómics.

El procedimiento de enseñanza es la instrucción verbal. Se realiza a través de la *Introducción mediante cómics*. La presentación del contenido es a través de un cómic donde los personajes presentan una situación y una solución que no tiene porqué ser

adecuada, el alumnado debe buscar otras soluciones siguiendo la metodología de resolución de problemas.

MÉTODO

Tras la puesta en práctica de *Aprender a Convivir* durante varios años, presentamos una propuesta didáctica del programa. Éste tiene una metodología global, activa e integrada que permite comunicar los contenidos que merecen ser aprendidos de forma motivadora. Las estrategias de aprendizaje que se incluyen están representadas por una amplia variedad de técnicas que aseguran que todo el alumnado consiga el objetivo del programa.

La base metodológica es la técnica de resolución de problemas. Se fundamenta en el proceso a través del cual el niño descubre medios efectivos de enfrentarse a situaciones que se le plantean cotidianamente. Es un proceso estructurado que incluye identificación del problema, búsqueda de soluciones, análisis de las soluciones basado en las consecuencias de las mismas y toma de decisiones.

También se utilizan otro tipo de estrategias como grupos cooperativos o role-play, grupos de discusión y tormenta de ideas. La forma en la que se organiza el grupo para la realización de las tareas de aprendizaje está en función de las mismas, pudiendo constituirse en gran grupo, pequeño grupo o trabajo individual.

En la implementación del programa, las técnicas y métodos de enseñanza se articulan en una secuencia instruccional denominada procedimiento de enseñanza. Está compuesta por la instrucción verbal; modelado; práctica; feedback; refuerzo y tareas (Goldstein, Sprafkin, Gershawy Klein, 1989). El programa añade a dicho procedimiento un apartado específico de evaluación.

CONCLUSIONES

El programa de competencia social Aprender a Convivir establece las bases necesarias para prevenir comportamientos inadecuados, dotando a los niños de un amplio repertorio de habilidades sociales que propiciarán un adecuado ajuste social en su vida futura. Esta capacidad pasa porque el alumnado respete las normas y los límites que hacen posible una convivencia adecuada; tenga un conocimiento preciso de sus sentimientos y emociones, sepa reconocerlas en sí mismo y en los demás, así como que manifieste autocontrol y empatía. También se les enseña aspectos básicos en la

comunicación con los otros, a ser asertivos, a defender sus derechos y a establecer relaciones positivas con los demás. Se les educa desde el conocimiento de su propia imagen y se les orienta a quererse y valorarse. Todo esto dentro de un contexto de aprendizaje en las relaciones interpersonales.

El programa ha mostrado ser eficaz para la optimización de comportamientos prosociales y en la prevención de conductas disruptivas (Fernández 2010; Justicia et al., 2008). Debe ser utilizado, de manera integrada, en un diálogo familia/escuela que permita el refuerzo común de las conductas y comportamientos que entrena.

REFERENCIAS

Carlton, M. P. y Winsler, A. (1999). School readiness: The need for a paradigm shift. *School Psychology Review, 28*, 338–352.

Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*(1999-2006). Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.

Fernández, M. (2010). *Desarrollo de la competencia social en niños de 3 años como prevención de problemas de conducta.* (Tesis de doctorado, Universidad de Granada). Disponible en el repositorio DIGIBUG: Repositorio Institucional de la Universidad de Granada.

Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. J. y Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca.

Justicia, F., Benítez, J. L., Fernández, M., Fernández de Haro, E. y Pichardo, M. C. (2008). Aprender a convivir: programa de prevención do comportamento antisocial na educación infantil. *Cadernos de psicoloxía, 32*, 37- 47.

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares.* Madrid: Morata.

Vaughn, B. E., Shin, N., Kim, M., Coppola, C., Krzysik, L, Santos, A. J., et al. (2009). Hierarchical Models of Social Competence in Preschool Children: A Multisite, Multinational Study. *Child Development, 80* (6), 1775–1796.

Webster-Stratton, C. y Reid, M.J. (2004).Strengthening social and emotional competence in young children – the foundation for early school readiness and success: Incredible Years Classroom Social Skills and Problem-Solving Curriculum.*Journal of Infants and Young Children, 17*, 196–113.

RECURSOS DE AFRONTAMIENTO DEL ESTRÉS Y AUTOEFICACIA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Ramón González Cabanach, María del Mar Ferradás Canedo y Carlos Freire Rodríguez

Universidad A Coruña

RESUMEN

Antecedentes: Aunque la investigación en el campo del estrés académico es todavía escasa, diversas aportaciones constatan su notable influencia negativa sobre el aprendizaje del estudiante, dificultando procesos motivacionales de gran relevancia como la autoeficacia percibida. Conocer, pues, qué estrategias podrían utilizar eficazmente los estudiantes para hacer frente al estrés y, con ello, preservar sus creencias de capacidad, constituyó el objetivo principal de este trabajo.

Método: Se llevó a cabo un diseño *ex post facto* prospectivo simple de corte transversal. Participaron en el estudio 630 estudiantes que cursaban titulaciones adscritas a diversos ámbitos de conocimiento en la Universidad de A Coruña. Los instrumentos utilizados fueron la Escala de Afrontamiento del Estrés Académico (A-CEA) y la Escala de Auteficacia General. Se realizó un *ANOVA* de un factor para estimar las diferencias en autoeficacia en función del grado (alto, medio o bajo) en que los estudiantes utilizaban las tres estrategias de afrontamiento evaluadas (reestructuración cognitiva, búsqueda de apoyo y planificación).

Resultados: Los resultados ponen de relieve la relación positiva y significativa entre las tres estrategias de afrontamiento y la autoeficacia percibida de los estudiantes.

Conclusiones: Estos hallazgos sugieren que la enseñanza de estrategias adaptativas de afrontamiento del estrés resultaría beneficiosa para la motivación de los estudiantes.

Palabras clave: estrés, afrontamiento, autoeficacia, estudiantes universitarios

ABSTRACT

Background: Although there is a lack of studies in regards to academic stress, some researches evidence its negative influence on student learning by way of hindering important motivational processes such as self-efficacy. Accordingly, the main objective

of this paper was to investigate what sort of strategies could be used efficiently by students in order to cope with stress and preserve self-efficacy beliefs.

Method: Cross section ex post factum simple prospective study was used. 630 university students of several scientific fields participated. Both coping stress and self-efficacy were respectively measured by using Coping Academic Scale (A-CEA) and General Self-efficacy Scale. One way ANOVA was calculated in order to estimate statistical differences in students´ self-efficacy according to their level (high/medium/low) of cognitive reappraisal, searching for support, and planning.

Results: Results show coping strategies are positive and significant linked to students´ self-efficacy beliefs.

Conclusions: Motivational benefits arose from teaching students adaptive stress coping skills are suggested by these findings.

Key words: stress, coping, self-efficacy, university students

INTRODUCCIÓN

Si bien, a diferencia de lo que ocurre en otros contextos, el estrés es todavía un tópico escasamente estudiado en el ámbito académico, resulta razonable suponer que muchas de las demandas de la vida estudiantil favorecen su aparición, como así lo señalan algunos trabajos desarrollados en esta línea (Cabanach, Fernández-Cervantes, Doniz y Freire, 2010; Cabanach, Souto, Freire y Ferradás, en prensa; Splanger, Pekrun, Kramer y Hoffman, 2002). Estos acusados niveles de estrés parecen repercutir negativamente sobre el funcionamiento académico del estudiante, debilitando, por ejemplo, recursos motivacionales de indudable relevancia como la autoeficacia (e.g., Cherniss, 1993; Leiter, 1992; Salanova, Bresó y Schaufeli, 2005). En este trabajo pretendemos determinar en qué medida la adopción de estrategias cognitivas y conductuales de afrontamiento del estrés contribuye a preservar las creencias de capacidad del estudiante a la hora de hacer frente a las demandas del contexto académico.

MÉTODO

Materiales

Las estrategias de afrontamiento han sido evaluadas mediante la *Escala de Afrontamiento del Estrés (A-CEA)* (Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro y Freire,

2010). Esta escala, de 23 ítems, está conformada por tres factores: reevaluación positiva, planificación y búsqueda de apoyo, midiendo los dos primeros recursos de afrontamiento de carácter cognitivo y el tercero, de índole conductual. La fiabilidad del instrumento, evaluada mediante la prueba alpha de Cronbach, es de □=.88 para el total de la escala, oscilando sus dimensiones entre □=.81 (planificación) y □=.90 (búsqueda de apoyo).

Por su parte, la autoeficacia ha sido medida a través de la versión española de la *Escala de Autoeficacia General* (Schwarzer y Jerusalem 1995), elaborada por Sanjuán, Pérez y Bermúdez (2000). La fiabilidad de este instrumento es de □=.91.

Participantes

Participaron en el estudio 630 estudiantes de la Universidad de A Coruña: 427 mujeres y 203 hombres de entre 18 y 46 años (*M*=21.17; *DT*=3.31).

Diseño

El estudio se llevó a cabo siguiendo un diseño *ex post facto* prospectivo simple de corte transversal. Los datos fueron recabados mediante cuestionarios individuales.

Procedimiento

Con el propósito de analizar la posible existencia de diferencias significativas en autoeficacia en función del nivel (alto/medio/bajo) de utilización de estrategias de afrontamiento recurrimos al análisis de varianza (*ANOVA*) de un factor, y como prueba de contraste a posteriori, la de Scheffé.

RESULTADOS

El primer paso en el estudio de la influencia del afrontamiento del estrés en la autoeficacia del estudiante nos exigió determinar los índices de correlación (Pearson) entre las variables. De acuerdo con los resultados expuestos en la tabla 1, las tres estrategias correlacionan positiva y significativamente con la autoeficacia ($p<.001$).

Tabla 1.*Correlaciones entre las dimensiones de afrontamiento del estrés y la autoeficacia*

	Reevaluación positiva	**Búsqueda de apoyo**	**Planificación**
Autoeficacia	.625**	.197**	.438**

**La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral)

Seguidamente, procedimos al cálculo del ANOVA. Los resultados de este análisis, representados mediante el estadístico *F* y sus correspondientes niveles de significación, se recogen en la tabla 2. Se exponen, asimismo, en esta tabla los resultados de los análisis *post hoc* (Scheffé), así como las puntuaciones medias y desviaciones típicas obtenidas por los estudiantes con baja, media y alta utilización de cada una de las tres estrategias de afrontamiento en la variable autoeficacia.

Tabla 2.*Medias, desviaciones típicas y significación estadística de las diferencias entre estudiantes con niveles bajo, medio y alto de estrategias de afrontamiento respecto a las creencias de autoeficacia*

		N	***M***	***DT***	***F***	***Sig.***
	Baja	166	2.89*	0.60	139.699	**.000**
Reevaluación	Media	306	3.35*	0.56		
positiva	Alta	158	**3.94***	0.56		
	Baja	182	3.20*	0.73	11.559	**.000**
Búsqueda de	Media	271	3.40	0.64		
apoyo	Alta	177	**3.53**	0.65		
	Baja	143	2.93*	0.65	70.339	**.000**
Planificación	Media	305	3.37*	0.61		
	Alta	182	**3.75***	0.60		

VD= Creencias de autoeficacia

* La diferencia de medias es significativa al nivel de $p<.005$

Los resultados reflejados en la tabla anterior nos permiten apreciar la existencia de diferencias significativas en autoeficacia en función de las tres estrategias de afrontamiento analizadas. En concreto, nuestros datos indican que aquellos estudiantes que más recurren a la reevaluación positiva de las situaciones estresantes y más planifican su actuación en el contexto académico, en contraste con los estudiantes encuadrados en los niveles medio y bajo de sendas estrategias, son quienes muestran creencias de competencia más elevadas ($F(2,627)=139.699$, $p<.001$, en ambos contrastes de reevaluación positiva; y $F(2,627)=70.339$, $p<.001$, en las dos comparaciones entre grupos de planificación). Por lo que respecta a la búsqueda de apoyo, solo los estudiantes encuadrados en el grupo bajo manifiestan creencias de

autoeficacia significativamente divergentes (más bajas) que los niveles medio (F(2,627)=11.559, p=.007) y alto (F(2,627)=11.559, p<.001) de esta estrategia.

CONCLUSIONES

Nuestros resultados sugieren que las estrategias de afrontamiento del estrés constituyen una herramienta eficaz a la hora de proteger la autoeficacia de los estudiantes universitarios. Habida cuenta de la incidencia de esta expectativa en las metas que el educando se marca, en el nivel de compromiso y esfuerzo que éste invierte hacia su consecución, en su resiliencia ante la adversidad y, en definitiva, en su rendimiento (Bandura, 2000), se antoja importante que el estudiantado adquiera una amplia gama de recursos adaptativos para hacer frente a los problemas académicos. Desde este planteamiento, abogamos por promover en las aulas habilidades de reevaluación positiva de los problemas (e.g., recordar experiencias pasadas exitosas en situaciones similares, recurrir a atribuciones retrospectivas adaptativas), de planificación (establecer metas, prever el tiempo y el esfuerzo que se invertirá cada día, elegir el entorno apropiado para estudiar, etc.), y de búsqueda de apoyo (cuándo pedir ayuda, a quién, cómo).

REFERENCIAS

Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science, 9*(3), 75-78.

Cabanach, R. G., Fernández-Cervantes, R., González-Doniz, L. y Freire, C. (2010). Estresores académicos percibidos por estudiantes universitarios de ciencias de la salud. *Fisioterapia, 32*(4), 151-158.

Cabanach, R. G., Souto, A. J., Freire, C. y Ferradás, M. M. (en prensa). Relaciones entre autoestima y estresores percibidos en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*.

Cabanach, R. G., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I. y Freire, C. (2010). Escala de afrontamiento del estrés académico (A-CEA). *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud, 1*(1), 51-64.

Cherniss, C. (1993). Role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of burnout.En W. B. Schaufeli, Ch. Maslach (Eds.).*Professionalburnout: Recent*

developmentsin theory and research. Series in applied psychology: Social issuesand questions (135-149). Washington, DC: Taylor & Francis.

Leiter, M. P. (1992). Burn-out as a crisis in self-efficacy: Conceptual and practical implications. *Work and Stress, 6*(2), 107-115.

Salanova, M., Bresó, E. y Schaufeli, W. B. (2005). Hacia un modelo espiral de las creencias de eficacia en el estudio del burnout y del engagement. *Ansiedad y Estrés, 11*(2-3), 215-231.

Sanjuán, P., Pérez, A. y Bermúdez, J. (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema, 12*(2), 509-513.

Schwarzer, R. y Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. En J. Weinman, S. Wright y M. Johnston, *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (35-37). Windsor, UK: NFER-NELSON.

Splanger, G., Pekrun, R., Kramer, K. y Hoffman, H. (2002). Students´ emotions, psychological reactions, and coping in academic exams. *Anxiety, Stress, and Coping, 15*(4), 413-432.

FAMILIAS E INSTITUCIONES ESCOLARES EN CATALUÑA: DINÁMICAS DE RELACIÓN Y PARTICIPACIÓN

Núria Llevot Calvet y Olga Bernad

Universidad de Lleida

RESUMEN

Numerosos estudios señalan que la existencia de unas relaciones armoniosas entre familia y escuela repercute favorablemente en la integración socioeducativa y rendimiento académico de los alumnos, así como en el buen funcionamiento del centro escolar. Pero, en la práctica, aparecen numerosas resistencias entre la familia y la escuela.

Este artículo analiza la relación existente entre las familias y los docentes de los centros públicos de primaria de Cataluña.

Nuestro trabajo empírico se llevó a cabo en tres fases (finalizó en 2011). En la primera, se realizó etnografía en escuelas públicas de diferentes perfiles. En la segunda, se realizó una encuesta telefónica, a miembros de equipos directivos de escuelas. Y en la tercera fase, se realizaron entrevistas en profundidad a docentes y a progenitores, miembros de las juntas de AMPA, de escuelas públicas de diferentes perfiles.

Concluimos que, entre todos los factores influyentes en la conformación de dinámicas positivas de relación y participación, son clave: la gestión por parte de los equipos directivos, el uso y eficacia de los canales de comunicación, la gestión y funcionamiento de las AMPA, y las actitudes y expectativas de los docentes y las familias.

Palabras clave: institución escolar, profesores, familia, progenitores, participación, dinámicas de relación

ABSTRACT

A lot of studies say that the existence of concordant relationships between family and school has a positive effect on the socioeducational integration and the academic achievement of children at school, apart from the proper functioning of the educational establishment. But, in practice, there are several resistances between families and schools.

This article analyses the relationship between families and teachers from Public Primary Schools in Catalonia.

Our empirical work was conducted in three phases (it was completed in 2011). In the first, ethnographies were carried out in public schools from different profiles. In the second, a telephone survey was done to Board of Directors of schools. In the third, teachers and parents (members of Parents Associations) from different profile schools,were in-depth interviewed.

We can conclude, among all the factors which affect the conformation of positive relation and participation dynamics, there are some factors which are key elements: the management carried out by the Board of Directors, the use and efficiency of the channels of communication, the Parent's Association management and their functioning, as well as teacher's and families' attitudes and expectations.

Key words: educational institution, teachers, family, parents, involvement, relationship dynamics

INTRODUCCIÓN

En la actualidad numerosa literatura gira entorno a la relación familia-escuela y a la participación de las familias.Así se destaca la importancia de establecer unas buenas relaciones entre las instituciones escolar y familiar y de que las familias se impliquen en la educación de sus hijos Epstein (2001) señala, en su teoría del solapamiento de las tres esferas escuela, familia y comunidad, la importancia de establecer interconexiones entre estos espacios. Precisamente, la implicación de las familias en la acción educativa y el establecimiento de una relación constructiva y positiva compartiendo responsabilidades, en el marco de una comunicación bidireccional, se considera hoy día uno de los factores determinantes en el éxito escolar de los niños (Kherroubi, 2008). Pero la participación de las familias también revierte en la calidad del centro y del trabajo docente y en las propias familias, aumentando su capital social y cultural.

El constructo "participación" es polisémico. Diferentes representaciones, influidas por diferentes factores, entorno el concepto y su significado por parte de unos y de otros, van creando sinergias singulares que se van plasmando en la vida diaria del centro.

Este artículo analiza los factores más influyentes en la construcción de dinámicas positivas de relación y de participación.

EL TRABAJO EMPÍRICO: ETNOGRAFÍA, ENCUESTAS Y ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD

El trabajo empírico de este estudio se ha llevado a cabo en tres fases (2009, 2010, 2011). En la primera se realizaron etnografías en ocho escuelas públicas de diferentes perfiles situadas en diferentes lugares de la geografía catalana, durante tres meses. En la segunda, se realizó una encuesta telefónica, a miembros de equipos directivos, estando formada la muestra por 353 escuelas públicas. Y en la tercera fase se realizaron entrevistas en profundidad a veintidós docentes (miembros de equipos directivos y maestros de primaria) y a diecisiete progenitores, miembros de las juntas de AMPA, de escuelas públicas de diferentes perfiles distribuidas por todo el territorio de Cataluña.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El trabajo etnográfico nos permitió detectar que había una multiplicidad de factores que podían influenciar en la participación de los progenitores, entre los cuales destacamos los siguientes:

- Los espacios del centro y su entorno.
- La organización del centro.
- Los canales de comunicación y su eficacia.
- La actitud y las expectativas de las familias.
- La gestión y funcionamiento del AMPA.
- La dinámica de trabajo y las actitudes de los docentes y otros profesionales del centro.

En fases posteriores, las encuestas y entrevistas nos permitieron profundizar en estos aspectos, teniendo en cuenta que otros investigadores (Garreta, 2009; entre otros) habían señalado también la existencia de estos factores.

Todas las familias construyen un proyecto escolar para sus hijos. Y todas, sin excepción, como nos recuerda un docente entrevistado, desean lo mejor para sus hijos. Pero no todas se encuentran en iguales condiciones para llevarlo a cabo. Varios estudios (Périer, 2007; entre otros) han puesto de manifiesto que la actitud y expectativas, tanto por parte de los docentes cómo de las familias juegan un papel crucial en la definición y seguimiento del proyecto y en la construcción de las relaciones que se van conformando dinámicamente a lo largo de la escolaridad. Y nuestros resultados confirman la importancia de estos factores.

Unas familias basan la relación con la escuela sobre todo en el seguimiento de la evolución escolar de sus hijos y participan con esta finalidad, yendo a hablar con el tutor, por ejemplo. Otros piensan que es necesario implicarse a otro nivel, más colectivo, participando en la construcción del "proyecto" de escuela.

Analizando la actitud de las familias, hemos considerado también el nivel socioeconómico y educativo de estas, que para algunos de los entrevistados se correlacionan positivamente. En cambio, para otros docentes y representantes asociativos, la variable interés distingue a las familias que participan de las que no, independientemente de otros condicionantes. Aun así, sí que nos atreveríamos a afirmar que el nivel educativo tiene relación con el conocimiento del sistema educativo, del funcionamiento del centro y con la concreción del proyecto educativo de los hijos e hijas.

La actitud del profesorado y sus expectativas es otro factor importante a tener en cuenta. Sus imágenes, sus estereotipos y prejuicios, sus expectativas pueden condicionar el futuro escolar de los niños. Otros factores también importantes: el papel del equipo directivo pero también el del profesorado, especialmente de los tutores; los canales de comunicación y su eficacia; y el papel del AMPA.

La actitud del profesorado es un factor importante y el tutor juega un papel clave puesto que las familias participan individualmente y éste suele ser el mediador entre el centro y los progenitores y también entre el niño-alumno y los progenitores.

Por otro lado, también se confirma la importancia del equipo directivo, sobre todo del director. Es decir, el equipo directivo juega un papel importante en la organización del espacio y del tiempo, en las dinámicas de trabajo docente del centro, en la proyección del centro al exterior, y en la dinamización global de la participación de los progenitores.

En cuanto a los canales de comunicación y su eficacia, los principales canales utilizados son las circulares y la agenda escolar a nivel escrito, y los canales formales (reuniones colectivas e individuales) e informales (entradas y salidas) para la comunicación oral. A pesar de que los equipos directivos señalan las páginas internet, intranets, correos electrónicos y blogs, hemos constatado que su uso es mejorable en la mayoría de centros, tanto por parte de los docentes cómo de las familias.

A pesar de que la mayoría de docentes y progenitores están satisfechos en general de la comunicación establecida entre el centro y las familias, hemos detectado una importante

barrera en la relación escuela-familia. El profesorado señala que la escuela informa suficientemente y utiliza varios canales para llegar a las familias pero las familias indican un cierto desconocimiento del funcionamiento del centro.

Además, la comunicación (horizontal principalmente), también se produce en los contactos directos entre familias, ya sea en los espacios del centro o en otros lugares y pueden influir factorescomo los espacios del entorno, del centro y su gestión. En cuanto a las familias inmigrantes, estos espacios de relación entre familias favorecen la comprensión de la información recibida desde el centro. Otro canal de comunicación es el informe escolar (calificaciones), que cómo señalan otros autores (Auduc, 2007) y confirma nuestro estudio, a veces provoca el acercamiento de los padres a la escuela y es el inicio de espirales positivas o negativas en la relación.

En cuanto al funcionamiento y gestión del AMPA, a pesar de que en un amplio porcentaje de centros educativos, está constituida y muchos progenitores son socios (aspecto valorado por los docentes y representantes asociativos), en cambio, la participación real es decepcionante. De acuerdo con otros estudios (Garreta, 2008), la asistencia a las reuniones es baja (seguramente porque la perciben poco útil), a las actividades es algo más alta, sobre todo si participan los hijos (aspecto que resalta una vez más los intereses de los padres, centrados en los hijos y que explican que la participación individual sea superior a la colectiva). Y son una auténtica minoría los padres implicados en las Juntas.Pensamos que hace falta que las AMPA redefinan su papel y busquen nuevas estrategias y canales de comunicación para abrirse y comunicarse con todas las familias del centro y dar respuesta a sus intereses.

También es importante establecer una buena comunicación equipo directivo-AMPA. Precisamente, los centros que se afirma que el AMPA "funciona" y que "contribuye al buen funcionamiento del centro" se caracterizan por una comunicación fluida entre el equipo directivo y la Junta. También decir que el hecho de participar en ella (y en el Consejo Escolar) sirve a los progenitores, especialmente a los de origen inmigrante, para conocer mejor el funcionamiento del centro y también para incrementar su capital social.

Todos estos factores podrían conformar un aspecto más global que es el clima del centro, relacionado con la confianza mutua y el sentimiento de pertenencia a la comunidad educativa, y donde el estilo de Dirección parece crucial.

A MODO DE REFLEXIONES FINALES

Intentando ser sintéticos, este estudio muestra que tanto los docentes como los padres representantes de las AMPA, piensan que es necesario establecer una buena relación entre la escuela y la familia y reclaman la participación de los progenitores. Pero la deseada se encontraría, corroborando los resultados de Garreta (2003) y Fernández Enguita (1993), entre el tipo de participación llamado de "baja densidad" (asistencia a tutorías y reuniones, apoyo docente en casa...) y otro de "más nivel" (impulso de escuelas de padres, complicación en la gestión del centro...).

Sin embargo, hemos detectado centros donde se han implementado acciones para fomentar un trabajo colaborativo y reflexivo por parte de docentes, familias y otros agentes educativos del entorno, abriendo sus puertas a la comunidad educativa. También es necesario decir que, en estos casos, el liderazgo de los equipos directivos y del AMPA ha sido decisivo.

REFERENCIAS

Auduc, J. L. (2007). *Les relations parents-enseignants à l'école primaire*. Paris: CRDP de l'académie de Créteil.

Epstein (2001).*School, family and community partnerships: preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: WestviewPress

Fernández Enguita, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: Crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.

Garreta, J. (2003). *El espejismo cultural. La escuela de Catalunya ante la diversidad cultural*. Madrid: CIDE

Garreta, J. (2008). *La participación de las familias en la escuela pública. Las asociaciones de madres y padres del alumnado*. Madrid: CEAPA.

Garreta, J. (2009). Escuela y familias inmigradas: Relaciones complejas. *Revista Complutense de Educación*, *20 (2),* 275-291.

Périer, P. (2007). École et familles populaires. *Dossier XYZep*, 26, març 2007 (INRP).

EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS DESDE LAS CIENCIAS SOCIALES

Irene Juárez Ruiz

Universidad de Jaén

RESUMEN

Los grupos de poder y control de los estados parecen considerar a la Escuela la herramienta más potente para regulación y la normalización social. Entonces, ¿puede la Escuela educar para la libertad, el reconocimiento a la diversidad social y los derechos humanos? Desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, consideramos que los enfoques epistemológicos de la Educación en Derechos Humanos y la Historia Intercultural son recursos necesarios para la comprensión por parte de nuestro alumnado de un mundo que aspira a una ciudadanía global basada en los valores democráticos y los derechos humanos. Apostamos por unir sus premisas al principio de identidad de las Ciencias Sociales para el análisis de la realidad social y de las lógicas sociales que institucionalizaron las situaciones de discriminación y vulneración de los derechos humanos.

A través de una revisión bibliográfica, presentamos una reflexión sobre el potencial de la Educación para generar en el alumnado de Ciencias Sociales de Secundaria actitudes de ciudadanía crítica y transformadora de los problemas e injusticias del mundo actual.

Palabras clave: Educación, derechos humanos, didáctica de las Ciencias Sociales, identidad, Historia Intercultural.

ABSTRACT

Powerful groups controlling the states seem to start considering "Formal education" as the most powerful tool for social regulation and standardisation. Therefore, could schools educate for freedom, social diversity awareness and human rights? From the point of view of the Social Sciences Teaching Methodology, we consider epistemological approaches in the Education of Human Rights and Intercultural History are necessary resources to make our students understand a world aiming to reach a global citizenship based on democratic values and human rights. We bet on linking these premises to the Social Sciences identity principles in order to analyse the social

reality and the social logical that institutionalized discriminatory environments and situations of human rights infringement.

By means of a bibliographic research and review, we introduce a thought about the potential of the Education to promote attitudes of critical and transforming citizenship in Social Sciences students of Secondary School with the purpose of facing the issues and injustices of the current world.

Key words: Education, human rights, Social Sciences teaching methodology, identity, Intercultural History.

INTRODUCCIÓN

Una dimensión de la Educación es la vida social en un contexto social y cultural muy plural. Nuestra responsabilidad social como docentes desde la Educación Pública es ofrecer métodos de aprendizaje que permitan el pensamiento crítico, libre y responsable a los ciudadanos/as de esas realidades plurales.

La *Educación en Derechos Humanos* puede ayudarnos a tal fin, pues es una práctica educativa para el empoderamiento de las personas mediante el desarrollo de actitudes comprometidas con los derechos humanos internacionalmente reconocidos, la resolución pacífica de los conflictos y el reconocimiento de la diversidad política y cultural del mundo (JARES,1999).

Como se deduce, se trata de contenidos y objetivos que deben desarrollarse desde las Ciencias Sociales de secundaria, pues sus conceptos ayudan al alumnado a valorar y comprender las características y problemas más relevantes de la sociedad en la que vive.

Las recomendaciones y políticas educativas nacionales, regionales e internacionales desprenden un compromiso por el desarrollo en el alumnado de una ciudadanía crítica, libre y activa basada en el respeto a los derechos humanos dentro de un mundo global. Sin embargo, mientras en nuestra sociedad exista la discriminación en sus diversas expresiones seguirá evidenciándose el fracaso de estas políticas que apuestan por construir las competencias necesarias para la convivencia ciudadana (RODRÍGUEZ LEDESMA, 2008).

¿Por qué fracasan? Los grupos de poder y control del Estado crean un sistema de símbolos subyacentes con los cuales mantener el orden social y su posición dominante para generar sujetos pasivos y obedientes a la autoridad. La Escuela es el

vehículo transmisor entre las generaciones de jóvenes del modelo social que permite a la sociedad continuar existiendo y reconociéndose constantemente con unos valores sociales determinados (DURKHEIM citado en MIR, 2002) construidos en función de lo diferente y excluyente.

Las sociedades construyen una serie identidades que tienen continuidad en el tiempo y espacio que se desarrollan, pero son construcciones guiadas por los grupos dominantes que actúan de forma subconsciente y configuran una identidad colectiva (GARCÍA RUIZ, 2012). Consecuentemente, aparece un "problema" al no incluirse dentro de esa identidad a toda la diversidad de la población que se ubica en un espacio y tiempo determinado y, además, lo diferente aparece de soslayo en los currícula educativos por no estar "dentro" de las homogeneidades sociales dominantes. En la Escuela se termina, por tanto, abordando mayoritariamente la construcción de una identidad que no se corresponde con las realidades un mundo cada vez más diverso identitaria, social y culturalmente.

La Historia Intercultural puede esclarecer esta idea de consolidación de los valores sociales hegemónicos que suponen la institucionalización de los casos de vulneración de los derechos humanos de todas las personas consideradas "diferentes". Ella, junto al enfoque de Derechos Humanos para la docencia de las Ciencias Sociales y al principio de identidad de las Ciencias Sociales nos ayudarán a comprender todo este proceso de construcción tradicional de la identidad. El principio de identidad de las Ciencias Sociales permite la comprensión de las transformaciones estructurales y de las dinámicas sociales que se suceden en el tiempo y caracterizan las diversas situaciones que se generan. Cada momento histórico (incluido el presente) tiene un universo mental concreto. Es decir, cada época y cada espacio ha tenido y tiene su propio código de valores sociales y culturales. Por ello, cualquier tipo de identidad es intrínseca a todo momento pasado y presente, pues la sociedad es dinámica y orgánica, y modifica constantemente sus códigos sociales y culturales.

Entendemos que la construcción tradicional de la identidad (en un contexto social espacio-temporal determinado) se ha hecho desde dos niveles de categorización conceptual, uno descriptivo y otro esencial. Un primer nivel en el que se establece la categoría de lo que se es (descriptivo) y, en función de esa primera categorización, se determina si se es persona o no (esencial). Es decir, si se está dentro de esa identidad (grupo o comunidad) o no, y si esa descripción te dota de derechos. La lógica debería

haber sido al revés. Primero una categorización esencial (ser persona) y luego una descriptiva. De este modo, partimos de que todas las personas, independientemente de sus categorizaciones descriptivas, están dotadas de una serie de derechos naturales y universales. Como podemos comprobar, las categorizaciones son fruto del propio sistema para mantener el "status quo" porque si todos/as somos personas todos/as somos iguales y, por tanto, no hay una excusa para dominar y ser dominado. El sistema se sostiene sobre jerarquías. Las identidades y conceptualizaciones sociales y culturales, así como los propios Derechos Humanos, son productos históricos y sociales cuya finalidad es y ha sido el control social.

CONCLUSIONES

Desde las aulas Ciencias Sociales debemos trabajar por un auténtico aprendizaje de los derechos humanos mediante la comprensión de las lógicas sociales de construcción de la identidad en un contexto que reconoce la diversidad. De este modo, el alumnado de Ciencias Sociales de secundaria podrá comprender la necesidad de cuestionar posturas extremas y poco democráticas que tratan de imponer una identidad única, la cual atenta contra la diversidad, y por ende, contra la dignidad, libertad e igualdad de las personas.

No se trata de denunciar los casos en los que los derechos humanos de las personas se han visto vulnerados, sino de adentrar al alumnado en el análisis las lógicas sociales dominantes en la construcción de identidades que son las auténticas razones que motivaron los casos de vulneración de derechos. Así, creemos posible extraer un auténtico aprendizaje crítico por parte del alumnado que le conduzca hacia la defensa efectiva de los derechos humanos, aumentando su capacidad para reconocer el trasfondo de las acciones violan los derechos humanos, previniendo los abusos contra estos derechos, etc. Es decir, fomentando el desarrollo de una cultura de los Derechos Humanos donde éstos se respeten y defiendan de forma efectiva, a través de la interiorización científica de los mismos gracias a la aplicación en el análisis social de uno de los principios que rigen las Ciencias Sociales, el principio de identidad. Este sería un interesante camino hacia una educación intercultural, reflexiva y crítica y a un currículum globalizador.

REFERENCIAS

Jares, X.R. (1999). *Educación y Derechos Humanos*. Barcelona: Editorial Popular.

García Ruiz, A.L. (2012). La Identidad como principio científico clave para el aprendizaje de la geografía y de la Historia. *Revista Didácticas Específicas*, 4.

Mir, C. (Coord.) (2002). *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia*. Barcelona: Graó.

Rodríguez Ledesma, X. (2008): *"Una historia desde y para la interculturalidad".* UPN: México.

PROYECTO EDUCATIVO "DECÁLOGO DEL BUEN ESTUDIANTE" Y "DECÁLOGO DEL BUEN DEPORTISTA"

Manuel Isorna Folgar[*], Alberto García García[*], Emilia Díaz González[**], Milagros Rodríguez García[**] y Fernando Sanmartín Zamácola[**]

[*] Ayuntamiento de Catoira; [**] CPI Progreso de Catoira

RESUMEN

Se trata de un proyecto educativo desarrollado en colaboración entre el Ayuntamiento de Catoira y el CPI Progreso de Catoira. Se pretenden desarrollar ciertos valores personales (esfuerzo, sacrifico, constancia, compañerismo, etc.) que son claves para el desarrollo de valores y actitudes sociales y al mismo tiempo necesarias para un buen ajuste emocional.

ABSTRACT

It is an educational project developed in partnership between the Catoira City Hall and the educational center. The aim is to develop certain personal values (effort, sacrifice, perseverance, friendship, etc..). That are key to the development of social values and attitudes while necessary for a good emotional adjustment.

INTRODUCCIÓN

La escuela no es sólo un lugar donde se adquieren aprendizajes conceptuales y procedimentales, sino que sirve también para adquirir aprendizajes relacionados con la conducta social, aprendizajes afectivos y actitudinales que son necesarios para enfrentarse adecuadamente a la vida.

Como resalta Marchesi (2004) la escuela se enfrenta a un momento de grandes transformaciones sociales, y en el sistema educativo existe una finalidad expresa: la formación de todos los alumnos/as, además de una finalidad inconfesada, la selección de los mejores, lo que conlleva la exclusión de los peores. Hoy en día, y más que nunca, se puede afirmar que las aulas españolas son sede de diferencias; a las consabidas diferencias individuales hay que añadir el incremento notable de escolares cuya cultura,

raza y costumbres les hacen diferentes de los demás, lo que está causando no pocos problemas (Ruiz et al., 2006).

Tres de los grandes retos, entre otros, que tiene pendiente de resolver la sociedad española y por tanto, en su parte proporcional, el sistema educativo español son el fracaso escolar (Instituto de Evaluación, 2010; Consejo de Europa, 2009), el alto índice de sedentarismo/obesidad de nuestros jóvenes (Santos Muñoz, 2005) y el consumo de drogas a edades muy tempranas (PNSD, 2011). En muchas ocasiones da la sensación de que la escuela ha claudicado ante estos tres grandes problemas y ha decidido ceder su responsabilidad a otras instancias ("a la sociedad") y que sean otras instituciones las que deben subsanar todo aquello que no manifiesta un desarrollo adecuado y acorde con lo normativamente esperado en la escuela tradicional.

Es evidente que en estos tres factores anteriormente nombrados influye, como en otras muchas, la motivación personal. Este proyecto educativo se basa principalmente en la teoría de las metas de logro (Nicholls, 1989), según esta teoría la **implicación del sujeto** está influida por la **orientación de metas** que posea (rasgo disposicional) y el **clima motivacional** que perciba (factor ambiental). Establece dos tipos de orientaciones de meta:

– **La orientación a la tarea**, en la que el sujeto tiene como meta la mejora personal de sus capacidades a través del esfuerzo invertido.
– **Orientación al ego**, en la que el éxito es percibido cuando supera a los demás y demuestra que es el mejor.

Los factores situacionales son los que se conocen en la teoría de las metas de logro como clima motivacional (Ames, 1992), éste hace referencia a las claves de éxito transmitidas de forma implícita o explícita por los otros significativos (familia, compañeros, profesores, etc.). Según la teoría de las metas de logro podemos encontrar dos tipos de climas motivacionales:

- **Clima que implique a la tarea**, en el que prime el reconocimiento de la mejora personal y el esfuerzo.
- **Un clima que implique al ego**, en el que el éxito venga definido como consecución de mayor habilidad que los demás.

El Decálogo del Buen Estudiante y deportista es una actividad que partiendo del comportamiento diario hacia la tarea escolar y la práctica deportiva (tanto escolar como extraescolar), pretende inculcar y resaltar los valores y actitudes del buen estudiante y del deporte ligados a los valores personales y sociales. Por otro lado, supone una forma de luchar contra el fracaso escolar y de fomentar la adhesión a la práctica deportiva de los niños/adolescentes y es por tanto un posible mecanismo motivador para aumentar la práctica de actividad física y disminuir el sedentarismo. También se pretende involucrar a la familia a través de la invitación y proposición a toda la familia de la realización de alguna actividad física y cultural de forma conjunta.

Los objetivos de este proyecto son:

- Hacer reflexionar a los niños/as sobre actitudes y valores asociados a la práctica deportiva (cooperación, sacrificio, solidaridad, honestidad, superación, esfuerzo etc.) que no siempre se reflejan claramente en otras actividades relacionadas con el deporte.
- Hacer caer en la cuenta que ser Buen Deportista y Estudiante está al alcance de todos y todas a través de la utilización de sus "propios" recursos personales.
- Favorecer el interés por parte de los alumnos por el aprendizaje, aumentando la confianza en sus propias capacidades.
- Hacer recapacitar a los alumnos/as sobre actitudes y valores asociados al estudio y aprendizaje (atención, superación, planificación, esfuerzo, constancia, etc.).
- Ayudar al alumno a establecer objetivos realistas y su participación en la planificación de sus actividades escolares y deportivas.
- Concebir que ser Buen Estudiante y deportista está al alcance de todos y todas a través de la utilización de sus "propios" recursos personales.
- Incrementar el valor de la educación y relacionar la actividad intelectual y lo que ésta supone con otros aspectos vitales de las personas como la forma de ser o de comportarse.
- Involucrar a los padres en tareas culturales y deportivas con sus hijos/as.

METODOLOGÍA E IMPLEMENTACIÓN

Trabajo del profesorado durante 7 meses de forma transversal (véase decálogos). Los cursos en los que se ha implementado cada uno de los decálogos han sido:

Decálogo Buen estudiante: Educación Primaria: **6º;** Educación Secundaria: **2º y 4º**.

Decálogo buen deportista: Educación primaria: **4º y 5º;** Educación Secundaria: **1º y 3º**.

Cabe destacar como actividad complementaria "**el desafío familiar".** Esta consiste a nivel deportivo en que cada alumno consiga realizar una actividad física o deportiva con su familia. En cuanto a la Educativo/Cultural, se pretende a través que toda la familia en su conjunto (padres, hermanos, etc.) realice actividades culturales de forma conjunta.

De este modo se pretende involucrar a la propia familia en la responsabilidad de inculcar y fomentar el uso y disfrute de actividades culturales y deportivas con sus hijos/as.

Todos los alumnos/as, que se hallan esforzado en cumplir los requisitos de ambos decálogos a lo largo del curso escolar, han sido reconocidos por haber desarrollado en mayor o menor medida algunos de los puntos de ambos decálogos y han sido agraciados con un diploma acreditativo **"Título Honorífico de Buen Deportista**" y "**Título Honorífico de Buen Estudiante"**

Los alumnos elegidos han sido los que más votos han recibido de sus propios compañeros/as (aprox. 10 por curso) a través de un sociograma anónimo.

Los galardones han sido entregados en un acto institucional al que han sido invitados los padres/madres, miembros de la comunidad escolar, municipal y los medios de comunicación. Con ello se pretende añadir un **reconocimiento social** por su esfuerzo y dedicación.

EVALUACIÓN

Debido a que solo se ha implantado en el curso escolar 2012-2013, todavía no hemos realizado ningún análisis de datos.

AGRADECIMIENTOS

Angel Carracedo, Fundación Pública Galega de Medicina Xenómica, Decathlon Santiago, Fundación María José Jove, edicións xerais, Ediciones Santillana.

REFERENCIAS

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84,* 261-271.

Council of the European Union (2009): Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020') (2009/C 119/02).

Instituto de Evaluación (2010). *Sistema estatal de indicadores de la educación*. Madrid: Ministerio de Educación.

Marchesi, A. (2004): *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid: Alianza Ensayo.

Nicholls, J.G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Pnsd (2011). Observatorio español de la droga y las toxicomanías. Madrid: Ministerio de sanidad, política social e igualdad Centro de Publicaciones.

Ruiz, L.M., Rodríguez, P., Martinek, T., Schilling, T., Durán, L. y Jiménez, P. (2006). El Proyecto Esfuerzo: un modelo para el desarrollo de la responsabilidad personal y social a través del deporte. *Revista de Educación, 341*, 933-958.

Santos Muñoz, S. (2005). La Educación Física escolar ante el problema de la obesidad y el sobrepeso. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, 5(19)*, 179-199.

LA REALIDAD DE LA INCLUSIÓN DE NIÑOS CON PARALISIS CEREBRAL EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN INFANTIL. ANALISIS DE UN CASO

Sheyla Blázquez González

Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN

El presente trabajo de investigacióntrata de realizar una descripciónde la parálisis cerebral (PC) como una de las patologías más complejas que podemos encontrarnos en las aulas. Esto da lugar a un amplio abanico de posibilidades y diferencias particulares de cada alumno, que obliga al docente a adaptar su metodología para conseguir su inclusión educativa. En investigaciones previas, autores como Muñoz Cantero y Martín Betanzos (2008), coinciden en la importancia del conocimiento de las posibilidades de desarrollo personal en términos de aprendizaje, otorgándolas además un importante valor social.

El objetivo principal de este documento es poner de manifiesto la realidad de los procesos de inclusión en las aulas de educación infantil. Para ello, se ha empleado una metodología descriptiva de las características generales de este colectivo y de sus necesidades específicas a nivel teórico, combinándolo con el análisis de un caso real.

Como conclusiones se destaca la gran complejidad del proceso de inclusión de alumnos con parálisis cerebral en el aula y las dificultades que derivan de este. Además se hace evidente la necesidad de formación específica del docente para el desarrollo de estrategias de intervención, un abordaje multidisciplinar y una estrecha coordinación con la familia, para poder dar respuesta a las necesidades especificas y conseguir un verdadero desarrollo integral.

Palabras clave: Parálisis cerebral, Necesidades educativas especiales, Inclusión educativa , Abordaje integral.

ABSTRACT

The following investigation tries to describe the cerebral palsy as one of the most complex pathologies we can encounter inside the classroom. This gives place to a variety of possibilities and particular differences of every student that makes the professor adapt their method in order to pursue the educative inclusion. In previous

research jobs, authors like Muñoz Cantero y Martín Betanzos (2008), agree on the importance of knowing the possibilities of human development in terms of the learning sphere in addition to an important social value. The principal goal of this work is to reveal and demonstrate the reality of the integration process at the classroom, specifically, pre-school children. For that, we employed a descriptive methodology of the general qualities of this group and their specific needs at a theoretical level combining it with a real case analysis.

To conclude, we highlight the complications of the inclusion process of students with cerebral palsy and the difficulties that derive from such procedure. Moreover, it became clear the need of a specific training for teachers to build up intervention strategies, a multidisciplinary approach and a coordinated integration of the family for finding specific answers to specific need and enrich the integral development of the students.

Keywords:Cerebral Palsy, Special Educational Needs, Inclusion educational, comprehensive approach.

INTRODUCCIÓN

En el marco educativo, con las reformas que se han ido sucediendo, se ha pasado de un modelo de integración al actual modelo de inclusión. Este modelo, al que Ainscow (2003) define como; un *proceso de mejora e innovación educativa sistemático, para tratar de promover en los centros escolares la presencia, el aprendizaje y la participación de alumnos y alumnas en la vida escolar [...], con particular atención a aquellos más vulnerables,* pretende que todo el alumnado se escolarice en centros ordinarios evitando la segregación, generar una actitud positiva hacia las diferencias y que se mantenga la igualdad entre todos los alumnos, por lo que propone que *"es imprescindible detectar, eliminar o minimizar las barreras de distinto tipo que limitan dicho proceso"* (Aiscow, 2003).Pero esta aportación teórica no siempre se ve reflejada en las aulas, dando lugar a una controversia entre el derecho a la inclusión de este colectivo y lo que verdaderamente se lleva a cabo. Es por ello que se pretende el análisis de esta inclusión a través del colectivo con diversidad funcional, en concreto con un caso de Parálisis Cerebral (PC).

Se trata de un niño de cinco años diagnosticado de cuadriplejia por sufrimiento fetal que cursa con hipoacusia severa bilateral. Como características se destaca; la falta de autonomía para las actividades básicas, gran rigidez en extremidades, especialmente en

miembros inferiores lo que dificulta la deambulación, precisando de una en silla y ayuda de una persona para los desplazamientos. Presenta alteración auditiva para lo que utiliza dos audífonos, y a nivel cognitivo un enlentecimiento del procesamiento de la información y problemas atencionales. Respecto a la escolarización, está en el último año de la etapa de educación infantil en una escuela de E.I. pública en la que cuenta con adaptaciones y refuerzos específicos.

METODOLOGÍA

Se ha empleado una metodología descriptiva de las características generales de este colectivo y de sus necesidades específicas a nivel teórico, comparándolo con el análisis de un caso real. Se ha hecho especial hincapié en el desarrollo socio-emocional, apoyando las observaciones con los hitos del desarrollo global y las bases del modelo de inclusión comentado anteriormente.

RESULTADOS

Durante el desarrollo de las clases se llevan a cabo actividades que favorecen la inclusión del niño, siendo en los momentos de juego libre y ocio donde se producen situaciones de exclusión y aislamiento del grupo. La falta de autonomía para la movilidad dificulta que se una a las actividades espontáneas que surgen del grupo provocando que su recreo consista en comer el almuerzo solo. De igual modo, en la preparación de fiestas y actividades lúdicas del centro se descuidan estos aspectos, siendo en muchos casos las propias familias las que deben asistir para que sus hijos puedan participar en ellas; como excursiones, celebraciones o fiestas de cumpleaños de compañeros. Esto le enfrenta a momentos muy difíciles que acepta con resignación, haciéndole sentir diferente y excluido del grupo. Las actividades extraescolares con su carácter opcional y voluntario limitan en múltiples ocasiones la participación de estos alumnos, que tienden a acudir a actividades específicas de carácter más rehabilitador en asociaciones, o centros con una patología afín, lo que también limita su red social.

CONCLUSIONES

Tras el análisis del caso se destaca que la parálisis cerebral es una patología difícil de abordar por su gran complejidad. Esto implica que el docente debe conocer las

características propias de la misma, su evolución y las estrategias de intervención en cada momento.

Así mismo se observa que desde el aula se promueve el establecimiento de relaciones sociales recíprocas, se forman vínculos, se fomenta la empatía con los demás y se ayuda a tener ideas acerca de las situaciones de las otras personas. Ello pone de manifiesto el papel del docente como uno de los profesionales esenciales en el abordaje integral, que debe tener presente todas las áreas del individuo para su correcto desarrollo y posterior desempeño, lo que exige una amplia formación específica y la implicación para favorecer dinámicas y actividades accesibles para todos. En ocasiones, la falta de formación provoca que el maestro, por desconocimiento, no cubra todas las necesidades de estos alumnos.

Por otro lado, cabe destacar la necesidad de que exista una coordinación de todos los recursos que trabajen con estos alumnos, especialmente entre familia y comunidad escolar, para realizar una intervención de manera conjunta, hacia objetivos comunes, evitando el solapamiento de algunas áreas y el descuido de otras. Por parte de la comunidad educativa, desde los órganos de gobierno, familias y personal no docente, se debe tomar conciencia de las capacidades y limitaciones del alumnado para evitar situaciones de exclusión.

El área social, sin duda, es el menos tenido en cuenta, es un ámbito que no cuenta con un profesional específico para abordarlo y que viene determinado por muchos factores externos que no se pueden controlar ni variar. Los individuos con PC crecen en situaciones vitales diferentes y se encuentran con obstáculos para explorar el entorno, en la relación y en la interacción con la familia y con los iguales, por lo que les resulta difícil desarrollar habilidades sociales y la confianza en sí mismos. Además, se enfrentan a situaciones difíciles que pueden alterar y afectar a nivel emocional (hospitalizaciones, operaciones, etc.). Este desarrollo social y afectivo determina las oportunidades de conocer y aprender, lo que justifica tenerlo presente en el entorno escolar ya que si no se logra una buena red social a estas edades en las que se forma el autoconcepto, con el paso de los años se hace aun más complejo, favoreciendo el aislamiento social que empeora al llegar a la adolescencia.

REFERENCIAS

Ainscow, M. (2008). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares.* Madrid: Narcea.

ASPACE. (2003). *Atención educativa a las personas con parálisis cerebral y discapacidades afines.* Madrid: Confederación Aspace.

Botías Pelegrin, F., Higueras Escudero, A.M. y Sánchez Canillas, J.F. (2012). *Necesidades educativas especiales. Planteamientos prácticos.* Madrid: Wolters Kluwer.

Cabrerizo Diago, J. y Rubio Roldán Mª. J. (2007). *Atención a la diversidad. Teoría y práctica.* Madrid: Edición Pearson Educación.

Macarulla, I. y Saiz, M. (2009). *Buenas prácticas de escuela inclusiva. La inclusión del alumnado con discapacidad: un reto una necesidad.* Barcelona: Graó.

LOS RINCONES: UNA OPORTUNIDAD PARA ESTIMULAR EL DESARROLLO GLOBAL DEL ALUMNADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

David Lanza Escobedo

Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN

Los rincones son una forma de estructurar el proceso de aprendizaje del alumnado a partir del juego y la interacción con el medio, donde el docente, más que instructor, es un observador que dinamiza y media –ocasionalmente– durante la tarea y, a la postre, contribuye a que el discente reflexione sobre ella. Esta estrategia pedagógica, que se fundamenta en el constructivismo social, otorga al educando un papel activo en la construcción de su propio conocimiento, respetando no solo su individualidad, sino también favoreciendo su desarrollo cognitivo, afectivo y social. Para ello, el maestro descompone el aula en diversos espacios diferenciados donde, bajo el principio de libre circulación, los alumnos –en función de sus necesidades e intereses– desarrollan una determinada actividad en solitario, o bien, con el resto de compañeros, pero siempre en pequeño grupo. Los rincones, adecuados al nivel evolutivo del discente, deberán estar provistos de materiales varios, ordenados y en buen estado de conservación, resultando estéticamente vistosos y agradables para despertar el interés por su manipulación. Esto supondrá el inicio de conductas investigadoras que estimulen el conocimiento físico y el pensamiento simbólico y lógico-matemático.

ABSTRACT

Corners are a form to structure the learning process of the students from the game and the interaction with the environment, where the teacher, more than instructor, is an observer that revitalizes and mediates –eventually– during the task and, finally, contributes that the student reflects on it. This pedagogic strategy, that backs up in the social constructivism, gives to the student an active paper in the construction of his own knowledge, respecting not only his individuality, but also, promoting his cognitive, affective and social development. To this end, the teacher divides the classroom in different spaces, where under the principle of free circulation, the students –according to their needs and interests– develop a certain activity alone or with other classmates, but

always, in a small group. Corners, adequate to the developmental level of the student, must have different materials, organized and in a good state of preservation, resulting aesthetically bright and pleasant to wake up the interest for their manipulation. This will suppose the beginning of the researching behaviors that stimulate the physical knowledge and the symbolic and logical-mathematic thinking.

INTRODUCCIÓN

La escuela en general, y el profesor de infantil en particular, tienen el deber de ofrecer al discente un entorno educativo que garantice un desarrollo óptimo de sus capacidades. Aceptar esta tesis, supone implementar una metodología que atienda a sus potencialidades, pero que al mismo tiempo respete su individualidad (Pujol y Figueres, 1988). De ahí que el trabajo por rincones se presente como la opción pedagógica más eficaz. Concretamente, entendemos por rincones cada uno de los espacios en los que se descompone el aula, y donde el alumno construye su propio conocimiento –solo o en pequeño grupo– a través de actividades manipulativas, exploratorias o de descubrimiento (Belart y Rosell, 1988; Del Caño y Rey, 1994; Del Carmen y Viera, 2000; Gil, 2001; Giner y Urios, 1990; Laguía y Vida, 2004; Malia, 2010). Organizar la clase por rincones, supone reconocer el aspecto fundamental que tiene el juego como base de este modelo didáctico. Y es que a partir de él, las situaciones de aprendizaje se conciben como situaciones agradables y lúdicas, ya que cuando un niño juega, si se equivoca no pasa nada, porque se trata de un juego y podrá seguir probando hasta conseguir realizar bien dicha actividad (Bassedas, 1991; Belart y Rosell, 1988; Del Carmen y Viera, 2000; Ganaza, 2001; Laguía y Vida, 2004; Pujol y Figueres, 1988; Sanz, 2001). Además, esta metodología da la oportunidad a los alumnos de aprender en diversos contextos de interacción, con lo cual, el alumno deja de ser un sujeto pasivo para convertirse en un agente activo en la construcción de su conocimiento (Bassedas, 1991). Para lograr un auténtico trabajo como el previsto en cada rincón, es imprescindible que el maestro cuide ciertos aspectos formales en su organización, como son el material, el espacio y el tiempo. El material dependerá fundamentalmente de la edad de los alumnos y de los objetivos curriculares establecidos. Conviene que esté ordenado y se pueda identificar con facilidad. Aunque algunos materiales se pueden comprar en tiendas especializadas, otros los pueden fabricar los alumnos en clase o incluso traerlos de sus propias casas. Es aconsejable que en cada rincón haya la

suficiente cantidad y variedad de materiales para que todos tengan la posibilidad de realizar cualquier actividad. Por otro lado, el ambiente físico debe resultar cómodo y agradable a los estudiantes. Estos espacios, suficientemente equipados, estarán claramente acotados –con cortinas, separadores o muebles bajos– de forma que se facilite su identificación con el trabajo que se pueda realizar en ellos. Finalmente, señalar que el tiempo de dedicación sufrirá variaciones a lo largo de toda la etapa. Así, mientras que en el primer ciclo se permitirá que los niños jueguen en los rincones siempre que quieran, en el segundo ciclo se establecerán unos horarios fijos para esta actividad (Bassedas, Huguet y Solé, 2000; Laguía y Vida, 2004; Paniagua y Palacios, 2005).

LOS RINCONES: UN PROCESO CON ETAPAS

Tal y como apuntan Bassedas, Huguet y Solé (2000), Belart y Rosell (1988) y Del Carmen y Viera (2000) el trabajo por rincones se articula en tres momentos:

- **La asamblea**. Después de una planificación conjunta, y de recordar las normas, el encargado del día elige el rincón por el que quiere empezar. Para ello, se confeccionará un cuadro de doble entrada –ubicado en un lugar relevante del aula– en el que por un lado estén los nombres de los rincones asignados con un color, y en el otro el de los niños con su fotografía. El encargado comienza cogiendo una tarjetita con el color del rincón al que quiere ir, y la pega en el cuadrante correspondiente. Las tarjetitas estarán colocadas en cajas de su mismo color –una para cada rincón– y habrá tantas como número de participantes permitidos. Después, y por orden de lista, irán eligiendo el resto de compañeros (Malia, 2010).
- **El trabajo por rincones**. Durará una hora y media aproximadamente. El maestro tendrá como misión ayudar al discente cuando lo necesite, ofreciéndole un clima de seguridad en el que valore sus iniciativas y sugiera alternativas.
- **La puesta en común**. Cada alumno –en voz alta– comunicará al resto de compañeros lo que ha hecho, las dificultades que ha tenido y los conflictos que han surgido.

LOS RINCONES EN EL AULA

La manera de organizar el aula por rincones dependerá, no solo de la realidad concreta del grupo-clase, sino también del espacio material disponible (Pujol y Figueres, 1988). Así pues, y teniendo en cuenta estos dos presupuestos, presentamos una posible propuesta de clasificación:

- **Rincón de la lengua**. Los objetivos de este rincón cabalgarán desde la promoción de la lectura y la escritura, hasta la estimulación del lenguaje oral –a través de dramatizaciones con títeres y la reproducción de cuentos a partir de imágenes–. Respecto a la primera, conviene que el docente emplee referenciales escritos que ayuden al aprendizaje de la lectura con actividades que vayan desde la clasificación de palabras –por orden alfabético– a la asociación de nombre y dibujo. En cuanto a la escritura, es aconsejable crear situaciones que inviten al alumno a comunicarse mediante ella, por ejemplo, elaborando un diccionario de clase (Bassedas, Huguet y Solé, 2000; Laguía y Vida, 2004; Malia, 2010).
- **Rincón del juego simbólico**. La casita de muñecas, el supermercado o la peluquería, son espacios que además de potenciar un uso más elaborado del lenguaje, permiten al discente representar experiencias cotidianas y asumir roles diferentes a los habituales. Precisamente el juego simbólico, que es hasta los 6 años el juego por excelencia, funciona como una válvula de escape de todas las tensiones y deseos afectivos acumulados, y por otra, fomenta actitudes prosociales como el respeto y la colaboración (Bassedas, Huguet y Solé, 2000; Bassedas, 1991; Del Carmen y Viera, 2000; Ganaza, 2001; Laguía y Vida, 2004; Malia, 2010).
- **Rincón de las artes plásticas**. Aquí, el educando descubrirá que se puede expresar desde otra perspectiva –diferente a la oral– gracias a la creación de sus propios códigos. Para ello, y con el objetivo de potenciar al máximo su creatividad, será imprescindible contar con múltiples y diversos materiales –transformables a partir de la manipulación– así como utensilios y soportes. Igualmente, es importante reservar un espacio para la exposición de los trabajos, de modo que no se deterioren, y sirvan como fuente de inspiración al resto de compañeros (Bassedas, Huguet y Solé, 2000; Bassedas, 1991; Laguía y Vida, 2004; Malia, 2010).

- **Rincón didáctico y lógico-matemático**. Los niños de 4 a 6 años aprenden matemáticas de una forma espontánea por medio del conteo y la comparación de cantidades. Aprovechando este interés intrínseco, podemos fomentar sus capacidades espacio-temporales, viso-motrices, de recuento y análisis a través de rompecabezas, material de construcción, bloques lógicos y juegos de mesa (Bassedas, Huguet y Solé, 2000; Bassedas, 1991; Del Carmen y Viera, 2000; Laguía y Vida, 2004; Malia, 2010).

EVALUACIÓN

La evaluación es una actividad de análisis y valoración de los rincones. Así, y con el propósito de adaptar los rincones a los diferentes momentos por los que pasa el infante, conviene llevar a cabo una observación directa sobre la propia práctica educativa (Ganaza, 2001; Laguía y Vida, 2004). Y es que, si no se observa periódicamente la evolución del discente, suponer que está aprendiendo en los rincones se convierte en un mero acto de fe (Paniagua y Palacios, 2005). Por ende, es necesario que en cada sesión el docente evalúe el nivel de interacción entre los niños, y entre estos y el adulto, la adecuación de los materiales y espacios, y los procesos de aprendizaje (Domènech, Martí y Elies, 2009; Ganaza, 2001). Asimismo, y para constatar las actividades realizadas, se efectuará un autocontrol, bien sea de carácter grupal y público –con un cuadro de doble entrada en el que en un lado estén los símbolos de los rincones y en el otro el de los alumnos– (Laguía y Vida, 2004) o individual y privado, a través de un carnet personal en el que aparezca dibujada una tabla –donde las filas sean los días de la semana y las columnas los rincones– de modo que al finalizar la actividad se pueda colocar una cruz en la celda correspondiente (Bosch, 2001).

REFERENCIAS

Bassedas, E., Huguet, T. y Solé, I. (2000). *Aprender y enseñar en Educación Infantil*. Barcelona: Graó.

Bassedas, M. (1991). Los rincones en la escuela infantil. *Infancia: Educar de 0 a 6 años,10,* 18-20.

Belart, M. y Rosell, M. (1988). Los rincones de juego en el parvulario. *Cuadernos de Pedagogía, 160*, 64-68.

Bosch, I. (2001). El carnet de rincones: organización y autonomía. *Aula de Infantil, 2,* 11.

Del Caño, J. F. y Rey, Mª J. (1994). Los rincones de actividad. *Cuadernos de Pedagogía, 230,* 44-49.

Del Carmen, M. y Viera, A. Mª. (2000). La atención a la diversidad en educación infantil: los rincones. *Aula de Innovación Educativa, 90,* 25-32.

Domènech, A., Martí, J. M. y Elies, G. (2009). Rincones de juego y de intercambio grupal, como proyecto de nuestra comunidad educativa. *Aula de Infantil, 50,* 31-34.

Ganaza, M. I. (2001). Evaluar los rincones: una práctica para mejorar la calidad en las aulas de Educación Infantil. *Aula de Infantil, 2,* 6-10.

Gil, Mª. R. (2001). El papel de la maestra en los rincones. Oportunidades para la observación y el intercambio con los niños y niñas. *Aula de Infantil, 2,* 13-15.

Giner, A. y Urios, R. (1990). Talleres y rincones. *Cuadernos de Pedagogía, 180,* 55-56.

Malia, P. Mª. (2010). La metodología de rincones complementados con talleres. *Escuela en Acción Infantil, 10.637,* 20-22.

Laguía, Mª J. y Vida, C. (2004). *Rincones de Actividad en la Escuela Infantil (0 a 6 años).* Barcelona: Graó.

Paniagua, G. y Palacios, J. (2005). *Educación Infantil. Respuesta educativa a la diversidad*. Madrid: Alianza Editorial.

Pujol, Mª A. y Figueres, C. (1988). Los rincones de trabajo. *Cuadernos de Pedagogía, 156,* 38-40.

Sanz, I. (2001). Los rincones: un puñado de buenas razones. *Aula de Infantil, 2,* 25.

PENSAR AL MARGEN DE LAS DICOTOMÍAS: EL TEXTO DE ARTISTA COMO INSTRUMENTO DIDÁCTICO EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA DEL ARTE CONTEMPORÁNEO

Paula Santiago Martín de Madrid y David Pérez Rodrigo

Universitat Politècnica de València

RESUMEN

La producción textual elaborada por artistas puede asumir un destacado valor como instrumento de reflexión teórica en el ámbito histórico-estético, y también como herramienta didáctica en el contexto universitario de Bellas Artes. Consideramos que la utilización del texto de artista —material que hasta el momento ha carecido de un evidente protagonismo teórico— puede ampliar y reforzar los contenidos de la actual Teoría del Arte, aproximándola a las necesidades del alumnado que cursa estudios artísticos. Con ello no se desea invalidar los contenidos tradicionales de la citada materia, sino dotarla de una pluralidad de registros que permita diversificar sus fuentes. A su vez, nuestra propuesta también intenta cuestionar, desde perspectivas epistemológicas, la añeja compartimentación del conocimiento derivada de la jerárquica bipolarización establecida entre teoría y praxis. En este sentido, el texto de artista ofrece una información analítica que, despojada de su aparente visión individual, invita a reflexionar sobre un vasto espectro de problemas genéricos. Toda teoría pretende detentar un valor universal o, al menos, universalizable, de ahí que la producción textual de artistas no deba ser tomada como discurso subjetivista, sino como práctica discursiva de enriquecimiento transdisciplinar.

ABSTRACT

The textual production elaborated by artists can assume an out-standing value as instrument of theoretical reflection in the historical-aesthetic area, and also as didactic tool in the university context of Fine Arts. We consider that the utilization of the artist's text can extend the contents of the current Theory of the Art, bringing it near to the needs of the student that deals artistic studies. With it one does not want to invalidate the traditional contents of the mentioned matter, but to provide it with a plurality of records. Our offer also tries to question, from epistemological perspectives, the old

compartmentalization of knowledge derived from the hierarchical polarization established between theory and practice. In this respect, the artist's text offers an analytical information that, cleared of his apparent individual vision, it invites to think about a vast spectrum of generic problems. Any theory tries to hold an universal value, of there that the artists' textual production should not be taken as a subjectivist discourse, but as a discursive practice transdisciplinary enrichment.

INTRODUCCIÓN

Dentro del ámbito de las Facultades de Bellas Artes, la enseñanza de materias vinculadas a la Estética, Historia y/o Teoría del Arte, se ha enfrentado desde antaño con ciertas posiciones reticentes a la hora de evaluar el peso que las mismas debían asumir en la formación del alumnado y en su desarrollo académico. Esta circunstancia, heredera del inveterado abandono que en las antiguas Escuelas de Bellas Artes existía en relación a la denominada «formación teórica» —concebida como reflexión restrictivamente centrada en la manualidad del oficio—, ha adquirido con la implantación de los actuales grados una sorprendente y paradójica relectura que, alejada de los tópicos argumentativos de corte más tradicional, no por ello, se ha desvinculado de estos.

En este sentido, la elaboración de los recientes diseños curriculares ha tendido a favorecer —debido, en parte, al reajuste horario suscitado por la eliminación de las licenciaturas— unas determinadas maneras de plantear las enseñanzas artísticas universitarias que, en verdad, no responden tan sólo al pragmatismo instrumental propiciado por la mengua de créditos, sino a enfoques que —más allá de la operatividad y de cualquier consideración gremialista y/o disciplinar— conllevan implícitamente un conjunto de valoraciones y conceptualizaciones de lo que se considera que es no sólo la enseñanza, sino también el propio fenómeno artístico contemporáneo.

OBJETIVOS/MÉTODO

La constatación de un hecho de esta índole, sin embargo, puede suscitar un falseado debate. Debido a ello, a través del presente comunicado no deseamos focalizar espuriamente nuestra atención dentro de los parámetros victimizadores que determina una afirmación como la realizada. Nuestro objetivo busca reflexionar sobre cuáles son

los presupuestos conceptuales que subyacen al orillamiento descrito y, en relación con ello, analizar la manera en la que, parafraseando a Wittgenstein, podemos no tanto resolver, como disolver determinados prejuicios. Una disolución, adelantamos ya, que encuentra en los textos de artista un eficaz instrumento analítico-didáctico destinado a truncar la dicotomía existente entre teoría y praxis o, si se prefiere, entre saber y hacer y/o entre pensar y actuar (Pérez, 2012), dicotomía que, al quedar culturalmente asumida, olvida —por sintetizar la cuestión planteada con una reciente sinécdoque— que la mano, en tanto que saber de lo corporal, también piensa (Pallasmaa, 2012).

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Desde esta perspectiva, podemos señalar que básicamente son tres los argumentos en los que, con diversos matices e intensidades, se ha sustentado el desinterés existente por dotar a las enseñanzas histórico-estéticas de un mayor protagonismo dentro del ámbito de las enseñanzas artísticas universitarias:

- El primero de estos argumentos se fundamenta en una mirada romántico-idealista a través de la cual, recuperando el tardodiscurso de la genialidad y excepcionalidad plásticas, se pone de relieve el carácter esencialista del fenómeno artístico y la paradójica imposibilidad formativa que entraña. El arte, siguiendo este planteamiento, queda concebido como hecho atemporal e históricamente mitificado, que resulta *per se* carente de justificación (Barasch, 1991, 146). Debido a ello, la formación artística —celosa de preservar la pretendida autenticidad de la que es portador el artista— debe desembarazarse de cualquier supeditación histórico-teórica, dado que ésta puede adulterar la atribuida verdad implícita a ese hacer autónomo e inmanente que detenta todo artista por el mero hecho de *ser* tal.

- El segundo argumento utilizado considera que lo enseñable en el ámbito plástico queda circunscrito únicamente al dominio de una técnica y de una factura. La obra, por utilizar —aunque sea inversamente— los términos que Octavio Paz emplea para analizar la ruptura propiciada por Marcel Duchamp, se concibe como una hechura, es decir, como una práctica que, sometida a la "superstición del oficio" —al monoteísmo de la destreza— alcanza su valor a través del culto

a la habilidad. De este modo, lo artístico se plantea como discurso en torno a una pericia talentosa que hace uso del acabado de la superficie para encubrir la superficialidad de su sentido, hecho que, al transformar lo artístico en discurso de aptitudes, oculta cómo el arte del siglo XX constituye una práctica de actitudes en la que las obras no son "hechuras sino actos" (Paz, 1989, 33).

- Por último, el tercer argumento esgrimido, aunque aparentemente cercano al anterior —en especial, por su referencia a la praxis—, se desgaja del mismo, dado que en su formulación huye de cualquier esencialismo vinculado al oficio. El argumento utilizado, al incidir en el valor de lo práctico frente a lo teórico, propicia un irrevocable dualismo entre hacer y pensar. El discurso del arte se define, desde esta posición, como práctica que no racional. Enseñar conlleva transmitir un saber del hacer que se define como autosuficiente y que se legitima mediante la pretendida inmediatez de la mirada y la consiguiente *evidenciabilidad* de lo artístico. Ello hace que se olvide que la mirada se ajusta a un código, a un lenguaje y a un aprendizaje: "«Ver» plásticamente no es simplemente «ver»", ya que "hay que aprender a ver para poder ver", puesto que "la visión sensible no es el objeto de las artes visuales, sino su indispensable punto de partida" (Jiménez, 2002, 16). La espontaneidad atribuida a lo artístico responde, por tanto, a una ilusión, ya que toda práctica se elabora desde un conocimiento teórico. Esta cuestión permite poner de relieve la *dialogización*, recursividad e interpenetración existente entre ambas nociones (Morin, 2010, 136).

Ahora bien, expuestos los argumentos habitualmente utilizados para articular las reticencias existentes dentro del ámbito de las Bellas Artes en relación con los discursos histórico-estéticos, no podemos soslayar el también evidente menosprecio que desde estos discursos se ha operado sobre las aportaciones teóricas elaboradas por parte de los propios artistas, hecho que, desde otra perspectiva, reitera el sentido falaz que posee esta confrontación.

Al igual que los textos de artista ponen al descubierto la imposibilidad de un ver carente de pensamiento —de una práctica deslindada de una teoría—, esos mismos textos

también están poniendo de relieve la imposibilidad de un pensamiento carente de un ver —es decir, de una teoría artística arte separada de su práctica—, algo que en el ámbito del discurso filosófico no sólo nos aproxima a planteamientos fenomenológico-perceptivos, sino también a las posiciones críticas formuladas por la Escuela de Frankfurt.

Partiendo de ello, surgen dos cuestiones. La primera nos lleva a reflexionar sobre qué es aquello que se dice con el decir del texto de artista. La segunda, por su parte, nos invita a analizar la posibilidad de ampliar la enseñanza de la actual Teoría del Arte tomando como punto de partida los citados textos. Enfrentarse a ambas cuestiones conlleva otorgar a estas aportaciones textuales un protagonismo, hasta ahora pensamos que inexistente, que puede permitirnos efectuar una reelaboración de la problemática artística no tanto desde la visión individual que los textos concitan, como desde los problemas genéricos que suscitan. Aunque toda teoría busca detentar un valor universal o, al menos, universalizable —argumento utilizado desde discursos histórico-estéticos para orillar el valor de las aportaciones textuales de los artistas—, consideramos que los textos de artista no deben ser tomados desde una perspectiva subjetivista y/o particularizadora.

En este sentido, su utilización didáctica no pretende invalidar la actual teoría y/o teorías existentes, sino dotar a las mismas de una pluralidad de registros que permita ampliar sus fuentes documentales. A través de ello, se intenta, asimismo, cuestionar la tradicional división establecida entre saberes teóricos y prácticos. Una división que, sustentada en la fragmentada compartimentación del conocimiento, continúa perpetuando esa jerárquica bipolarización ya aludida que contrapone hacer y pensar; una oposición, no lo olvidemos, que traslada al ámbito epistemológico la tradicional escisión somático-semántica que nuestra cultura establece entre cuerpo/espíritu, forma/contenido, significante/significado…

La producción textual realizada por artistas fractura esta simplificadora mirada. Este hecho permite dejar al descubierto un aspecto que, hasta el momento, no habíamos mencionado: nuestra reconsideración teórico-epistemológica conlleva la superación implícita del modelo formalista a través del cual suele ser abordada la Historia del Arte

del siglo XX. La tradicional división por movimientos e *ismos* hace que compartidos planteamientos artístico-conceptuales y político-ideológicos, sean sometidos a oposiciones que, centradas en cuestiones técnico-formales, descuidan la integridad socio-cultural a la que necesariamente responde cualquier manifestación plástica.

En este sentido, el texto de artista reclama, desde su obligada sistematización conceptual, una lectura capaz de suscitar una mirada desprejuiciada no sólo sobre la función de la teoría artística, sino también sobre el sentido de la Historia del Arte contemporáneo como modelo normativo y realidad ideológica.

REFERENCIAS

Barasch, M. (1991). *Teorías del arte. De Platón a Winckelmann*. Madrid: Alianza.

Jiménez, J. (2002). *Teoría del arte*. Madrid: Tecnos/Alianza.

Morin, E. (2010). *Pensar la complejidad. Crisis y metamorfosis*. Valencia: PUV.

Pallasmaa, J. (2012). *La mano que piensa. Sabiduría existencial y corporal en la arquitectura*. Barcelona: Gustavo Gili.

Paz, O. (1989). *Apariencia desnuda. La obra de Marcel Duchamp*. Madrid: Alianza.

Pérez, D. (2012). *Dicho y hecho. Textos de artista y teoría del arte*. Vitoria: ARTIUM.

INTERESES Y CONOCIMIENTOS EN CIENCIAS DE LA TIERRA DE LOS ESTUDIANTES DEL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

José Javier Carreto Pascua, Hortensia Duran Gilabert y Manel Puigcerver Oliván

Universidad de Barcelona

RESUMEN

Antecedentes. Los conocimientos de los estudiantes del grado de Educación Primaria son muy bajos en Ciencias de la Tierra y las clases que reciben son pocas, por lo que es necesario conocer sus preconcepciones alternativas y conceptos no asimilados para orientar dichas clases. **Método.** Se ha realizado una investigación consistente en diseñar, validar y aplicar un cuestionario inicial a un grupo de alumnos de último curso del grado de Educación Primaria, dirigida a intentar determinar sus intereses, percepciones del conocimiento y conocimientos reales sobre un conjunto de temas de geología.**Resultados.** Los futuros maestros muestran interés por temas actuales e indiferencia por otros que deberán enseñar. En cuanto a conocimientos reales, suspenden la evaluación inicial y, en general, su interés decrece conforme aumenta su formación en Ciencias de la Tierra.**Conclusiones.** El hecho de que los estudiantes muestren menor interés por temas que deberán impartir que por otros de más actualidad, lleva a una propuesta de actuación consistente en motivarlos a partir de noticias de prensa con la finalidad de mejorar sus conocimientos.

ABSTRACT

Background. Understanding in Earth Sciences of students of the Primary School Teacher degree is very low. They receive few hours of classes, so it is necessary to know their alternative preconceptions and unassimilated concepts to guide those classes. **Method.**A research consisting in designing, validating and applying an initial questionnaire addressed to a group of students in their final year of Primary Education Teacher degree was carried out. With this questionnaire we tried to determine their interests, perceptions of knowledge and their real expertise on a range of geological issues. **Results.**Future teachers show interest in current issues and indifference in others they will have to teach. They failed the initial assessment and, in general, their interest decreases when training in Earth Sciences increases. **Conclusions.**The fact that students

show less interest in topics they should teach than for other more new, leads us to a proposal consisting in motivating them with press news in order to improve their knowledge.

INTRODUCCIÓN

El nivel de conocimientos en Ciencias de la Tierra de los futuros maestros es extremadamente bajo; además, en su formación reciben pocas clases de esta materia, por lo que no podrán impartirla con las debidas garantías (Colomer, Durán & Gold, 1993). Con la finalidad de intentar optimizar su formación tanto en contenidos como en didáctica, en este estudio se analizan y categorizan sus preconcepciones alternativas y conceptos no asimilados, y se descubre su interés por los diferentes temas de esta materia para elaborar actividades de aprendizaje más eficientes.

MÉTODO

Se diseñó un cuestionario que fue validado por un grupo de profesionales de prestigio en Didáctica de la Geología, así como por alumnos de último curso del grado de Educación Primaria. Seguidamente, se aplicó a un grupo de estudiantes de último curso (dos años después de haber recibido la docencia) y se analizaron los resultados a partir de su tratamiento mediante el paquete estadístico SPSS ver. 18.

El cuestionario incluye cuatro bloques: uno que recogía datos demográficos, y tres acerca de intereses, percepción de conocimientos y calidad de los conocimientos, correspondientes a diversas temáticas de Ciencias de la Tierra.

La muestra incluye 31 alumnos, de los cuales el 74% cursaron Biología y Geología de 4º de ESO, el 27% bachillerato en Ciencias y Tecnología y el 13% alguna de las Ciencias de la Tierra y del Medio Ambiente de Bachillerato.

RESULTADOS

La mediana de los intereses en Ciencias de la Tierra, en una escala de 5, varía entre 3 (*ni me gusta ni me disgusta*) y 4 (*me gusta*). Los intereses en el *origen y evolución del Sistema Solar y de la Tierra*, los *riesgos geológicos internos* y *el cambio climático*obtienen las mayores puntuaciones, mientras que los *minerales y rocas*, la *geología local* y la *historia de la Geología* obtienen las menores.

Respecto a la percepción del conocimiento en Ciencias de la Tierra, en una escala de 5, se observa una gran variabilidad en las respuestas, ya que la mediana varía entre 1 (*no sé nada*) y 5 (*lo sé y lo sabría explicar*). La mayor percepción del conocimiento corresponde a los temas *relación entre los movimientos de rotación y traslación de la Tierra con el día y la noche y las estaciones* y *el ciclo del agua*; por contra, *la causa de la circulación atmosférica y oceánica, los principales riesgos geológicos internos* y *externos* obtienen las menores puntuaciones.

Acerca de los conocimientos previos en Ciencias de la Tierra, en una escala de 2, la mediana varía entre 0 (*contestación errónea*) y 2 (*contestación completa sin errores*). La *formación de las nubes* obtiene la mayor puntuación, seguida de*lasevidencias y causas del cambio climático, la causa de los terremotos, el ciclo del agua* y el *conocimiento del interior de la Tierra*, que obtienen una puntuación mediana de 1. La mediana de las 11 preguntas restantes es 0 por presentar errores.La mediana del conjunto total de los conocimientos previos es de 2,2 sobre 10.

Según si cursaron o no Biología y Geología en 4º de ESO, no hay diferencias significativas de interés en el 86% de los temas. Los que no la cursaron son los que muestran mayor interés en temas como la *estructura interna de la Tierra, la tectónica de placas* o los *procesos geológicos internos.*

Según la modalidad cursada en el bachillerato, no hay diferencias significativas de interés en el 91% de los temas y en el 81% de los conocimientos previos. Los alumnos que cursaron Humanidades y Ciencias Sociales son los que muestran mayor interés en temas como la *tectónica de placas y los procesos geológicos internos* o *los riesgos* asociados. Los que cursaron Ciencias y Tecnología obtienen mejores puntuaciones en los conocimientos previos.

Según si cursaron ninguna o alguna asignatura de Ciencias de la Tierra y del Medio Ambiente en bachillerato, aunque no hay diferencias significativas de interés en el 73% de los temas, de la percepción del conocimiento del 83% de los temas y de conocimientos previos en el 75% de los temas, los alumnos que cursaron alguna de ellas muestran mayor interés, mayor percepción del conocimiento y puntuaciones en los conocimientos previos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los estudiantes del grado de Educación Primaria muestran mayor interés por el *origen de la Tierra*, los *riesgos internos* y el *cambio climático*, y menor por la *historia de la Geología, geología local* y los *minerales y rocas*. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Trend (2001) y Dahl, Anderson & Libarkin (2005). Llama la atención que muestren menor interés por temas que deberán enseñar, como los *minerales y rocas* y la *geología local*, que por otros más mediáticos, como el *cambio climático*. En cuanto a conocimientos, los futuros maestros están muy lejos de superar una evaluación inicial en Ciencias de la Tierra.

Si bien mayoritariamente no hay diferencias, se ha detectado que el interés por algunos temas fundamentales de Geología *(tectónica de placas y procesos geológicos internos*) es menor en los estudiantes que ya han trabajado éstos en la optativa de Biología y Geología de 4º de ESO. Análogamente, los estudiantes de bachillerato de Ciencias y Tecnología también muestran menor interés que los de Humanidades y Ciencias Sociales.

Como se preveía, los alumnos del Bachillerato de Ciencias y Tecnología son los que obtienen mejores puntuaciones en los conocimientos previos, aunque tampoco superan la evaluación. De éstos, los que cursaron alguna de las asignaturas de Ciencias de la Tierra y del Medio Ambiente en Bachillerato, son los que mejores puntuaciones obtienen en intereses, percepción y conocimientos previos.

Con el fin de mejorar el aprendizaje de las Ciencias de la Tierra de los futuros maestros y su futura docencia, la realización de prácticas con minerales y rocas y de salidas geológicas resultan convenientes para elevar el interés por los materiales geológicos (*minerales y rocas*) y la *geología local.* Sin embargo, para los temas de geología ambiental y riesgos geológicos puede resultar conveniente el trabajo con noticias de prensa relacionadas (Brusi, Alfaro & González, 2008), ya que promueven el interés y facilitan el aprendizaje autónomo.

REFERENCIAS

Brusi, D., Alfaro, P. y González, M. (2008). Los riesgos geológicos en los medios de comunicación. El tratamiento informativo de las catástrofes naturales como recurso didáctico. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, *16*(2), 154-166.

Colomer, M., Duran, H. y Gold, G. (1992). Conocimientos de Geología en los estudiantes de magisterio de la especialidad de Educación Primaria. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra, 1*(3), 175-179.

Dahl, J., Anderson, S. y Libarkin, J. (2005). Digging into earth science alternative conceptions held by K-12 teachers. *Journal of Geoscience Education, 12*, 65-68.

Trend, R. D. (2001), Deep time framework: A preliminary study of U.K. primary teachers' conceptions of geological time and perceptions of geoscience. *Journal of Research in Science Teaching Teaching, 38*(2), 191–221.

LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA: ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN

Carles del Pozo Ezpeleta, Susana Tarapiella Carreño y Sergi Font Domenech

Universitat Internacional de Catalunya

RESUMEN

Las competencias básicas se han convertido en un elemento crucial en los currículos educativos de los diferentes países de la Unión Europea. El sistema educativo español ha abandonado un currículum centrado en contenidos y objetivos didácticos, con el fin de homologarse a las recomendaciones del Parlamento Europeo.

En este estudio se propone llevar a cabo una metodología cualitativa. Para el marco teórico se utiliza una metodología teórica o conceptual y para el marco metodológico se ponen en práctica técnicas de análisis secundaria y de contenido de obras existentes.

En referencia a los resultados, este estudio aborda la definición de competencia y de competencia clave. Se presentan las tres competencias y nueve subcompetencias claves propuestas por la OCDE, así como las ocho competencias básicas que proponen la UE y España, con el objetivo de comparar los diferentes modelos.

Las conclusiones ponen de manifiesto, fundamentalmente, el cambio en la concepción que el sistema educativo tiene sobre los alumnos; la necesidad de selección, priorización y transversalidad curricular; la concepción del vocablo competencia basada en su función y el amplio consenso entre las diversas propuestas sobre el modelo de competencias básicas en diferentes ámbitos.

ABSTRACT

Basic skills have become a crucial element in the educational curriculums of the different countries of European Union. In Spanish educational system, the curriculums based in contents and didactic objectives have been set aside, with the purpose of adapt the system to the recommendations of European Parliament.

In order to carry out this studio, it has been used a qualitative methodology. For the theoretical framework it is used a theoretical or conceptual methodology and for the

methodological framework it has been put into practice techniques of secondary analysis and analysis of the content of existent scientific works.

Focusing on the results, this study analyses the definition of skill and key skill. It introduces the three skills and nine key sub-skills set by OCDE as well as eight basic skills set by EU and Spain. The purpose of it is comparing this different models.

The conclusions basically show the change of the conception of students that the educative system have; the need to select, prioritization and cross-curricular theme. They also stand out the conception of term as a skill based on its function and its broad consensus among the proposals about the model of basic skills in different fields.

INTRODUCCIÓN

Actualmente, nuestra sociedad pone de manifiesto unas necesidades y demandas cambiantes, a las cuales debe dar respuesta un sistema educativo de calidad. Vivimos inmersos en un mundo globalizado, donde tenemos el reto de convertir a nuestros alumnos en ciudadanos comprometidos y competentes. Todo esto es lo que pretende el desarrollo y la práctica de un currículum basado en competencias.

Los objetivos que persigue este trabajo son establecer los fundamentos teóricos en que se sustenta el concepto de competencia y contrastar el surgimiento y la evolución de la enseñanza por competencias en diferentes ámbitos.

METODOLOGÍA

Para elaborar el presente estudio se ha optado por llevar a cabo un seguido de técnicas de investigación, fundamentalmente de tipo cualitativo. En la primera fase de la investigación, el marco teórico, se propone una metodología teórica o conceptual, basada principalmente, en la revisión de la literatura científica de los autores más relevantes y en la interpretación de textos sobre el tema. Por otra parte, y dentro del marco metodológico, se realiza una metodología de análisis, que incluye un análisis secundario y de contenido de obras y estudios ya existentes.

RESULTADOS

Moya y Luengo (2011) intentan conjugar en un único vocablo las dos acepciones de competencia, entendida en el sentido de “competir” y en el sentido de “competente”,

poniendo de manifiesto que la palabra *competencia* se refiere a todo aquello que hace posible que una persona o institución haga un buen uso de su poder de decisión o de acción.

Según estos mismos autores, para que una competencia sea considerada básica o clave, debe responder a la conjunción de, como mínimo, tres criterios:

- Debe estar al alcance de la mayoría y, por lo tanto, no tienen un propósito selectivo, sino, muy al contrario, de construcción de una cultura común.
- Debe ser relevante para una amplia variedad de ámbitos de la vida y las prácticas sociales vinculadas a ellos.
- Deben contribuir al aprendizaje a lo largo de la vida y, por lo tanto, en su conjunto, pueden ser consideradas como instrumentales respecto de otras competencias mucho más específicas.

El Proyecto DeSeCo define nueve competencias clave englobadas en tres conjuntos (OCDE, 2005):

- Competencia para usar las herramientas de manera interactiva:
    - Uso interactivo del lenguaje, los símbolos y los textos
    - Uso interactivo del conocimiento y la información
    - Uso interactivo de la tecnología
- Competencia para interactuar en grupos heterogéneos:
    - Relacionarse bien con los otros
    - Cooperar y trabajar en equipo
    - Manejar y resolver conflictos
- Competencia para actuar de manera autónoma:
    - Actuar dentro del contexto del gran panorama
    - Formar y conducir planes de vida y proyectos personales
    - Defender y asegurar derechos, intereses, responsabilidades, limitaciones y necesidades

La Comisión Europea y el Consejo aprobaron la recomendación 2006/962/CE para establecer las ochos competencias clave que todos los jóvenes deberían alcanzar al finalizar la educación básica:

1. Comunicación en lengua materna.
2. Comunicación en lenguas extranjeras.

3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
4. Competencia digital.
5. Aprender a aprender.
6. Competencias sociales y cívicas.
7. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa.
8. Conciencia y expresión culturales.

Referente a España, el Real Decreto 1513/2006 establece las ocho competencias básicas siguientes:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía y iniciativa personal.

CONCLUSIONES

Establecer los fundamentos teóricos en que se sustenta el concepto de competencia

Actualmente ya no se concibe a los niños y niñas como seres vacíos de contenidos, los cuales se han de llenar con unos saberes necesarios. Se entiende que el sistema educativo en general, y la escuela en particular, debe dar respuesta a las variadas necesidades y capacidades, sin concebir las aulas como un todo unitario y homogéneo. No se pretende que el alumno sea un simple contenedor de conocimientos, sino que sea capaz de aplicarlos, para resolver las diferentes situaciones que se le vayan planteando a lo largo de la vida.

En la sociedad de la información donde estamos inmersos debemos tener en cuenta que no se puede enseñar ni aprender todo. Debemos situar el acento en los procedimientos necesarios para buscar la información adecuada y oportuna en cada momento y en su posterior tratamiento, y no tanto en la acumulación de esta información.

Es necesaria una transversalidad entre las diferentes áreas que configuran el currículum, para que el alumno pueda integrar con garantías y significado todo aquello que pretende transmitir un sistema educativo de calidad. No tiene sentido un currículo parcelado, con áreas desligadas entre sí.

Contrastar el surgimiento y la evolución de la enseñanza por competencias en diferentes ámbitos

En todos los ámbitos analizados, OCDE, UE y España, se hace referencia al mismo tipo de competencias, aunque con diferencias en su nomenclatura u orden. Las diferentes propuestas contemplan un conjunto de competencias comunicativas, metodológicas, personales y, finalmente, otras de carácter más general relacionadas con el convivir y habitar el mundo. Cabe destacar el gran consenso con el que cuenta este modelo competencial, entre los sistemas educativos de muchos países de Europa y los que integran la OCDE. Para situarse en la vanguardia y en la línea de las necesidades que plantea el mundo actual, se deben contemplar y apostar de manera firme por integrar las competencias en los currículos y, si es necesario, reformarlos, para que tengan el peso y la importancia que merecen.

El imperativo legal no es suficiente para poder desarrollar una propuesta basada en competencias. Hace falta la implicación directa de las administraciones educativas, en un primer nivel, de la dirección de los centros docentes, pero, todavía más importante, se hace imprescindible que el profesorado tome conciencia, valore y crea en este nuevo modelo. Sin su implicación y colaboración, las competencias pierden todo su sentido.

Las competencias básicas son las que son aquí y ahora, pero se han de entender como algo dinámico que se deberá ajustar y redefinir a la vez que avance la sociedad e incluso se debería intentar ir un paso por delante. Debemos anticiparnos a los cambios y darles la respuesta más adecuada.

REFERENCIAS

Moya, J. y Luengo, F. (2011). *Teoría y práctica de las competencias básicas*. Barcelona: Graó.

OCDE. (2005). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo.* Neuchâtel: OCDE.

SPORT EXPERIENCES AND FAMILY LIFE: DOES A MEMBERSHIP IN A SPORTSCLUB INFLUENCE THE SELF-CONCEPT AND THE WELL BEING IN FAMILY?

Stefanie Greubel

Alanus University of Arts and Social Sciences, Alfter near Bonn Germany

RESUMEN

Estudios han demostrado que al parecer una continua actividad física influye de manera positiva sobre factores del desarrollo infantil (Neidhard & Schmitz, 2001; Hackfort & Birkner, 2006; Röhr-Sendlmeier, Knopp & Franken, 2007).También es bien sabido, que la calidad de convivencia familiar representa uno de los factores más importantes para lograr un desempeño desarollo a exitoso (Andresen & Hurrelmann, 2010, Schneekloth & Pupeter, 2010; Rauschenbach, 2012). Poco sabemos sobre varias especificaciones de género, sobre el -concepto de sí mismo en la infancia temprana, así como la interacción entre niños activamente deportivos y su vida familiar (Heim, 2002).

Este estudio a largo plazo está basado en pruebas hechas a 173 alumnos de primaria.

Éstas pruebas consistieron en un cuestionario y una escala a valorar sobre el –concepto e sí mismo-. Lo que demostró que, aquellos niños que tienen una afinidad por la actividad física cuentan con un -concepto de sí mismo- más fuerte. Asimismo se reveló que aquellos niños que cuentan con una clara preferencia por el deporte tienen una guía más fuerte sobre el ambiente familiar. El estudio evidencia que el deporte en la infancia temprana influye positivemente sobre el conceptode sí mismo.

ABSTRACT

Numerous studies have found that continuously performed sport actions seem to have an influence on several sections of children`s development (i.e. Neidhard & Schmitz, 2001; Hackfort & Birkner, 2006; Röhr-Sendlmeier, Knopp & Franken, 2007). Also it is well known that the quality of family life is one of the basic factors for success in handling the forces of life (i.e. Andresen & Hurrelmann, 2010, Schneekloth & Pupeter, 2010; Rauschenbach, 2012). Little we know about several gender specifics, self-concept in early childhood and the interaction between athletic children and their family life (i.e. Heim, 2002).

This longitudinal study is based on a sample of 173 schoolchildren using a questionnaire and self-concept scales. It shows that children with a preference for sport have a stronger self-concept than other children over the time. Also it reveals that boys with a high preference for sport and boys with a membership in sportsclubs have a higher family-climate-index than boys without those habits and than girls.
The study exposes that sport in early childhood can determine self-concept in a positive way. It is a new task to find out more about the influences of sport on boys family life.

INTRODUCTION

Recent studies about childhood in Germany revealed that sport and sport related actions have a high range in children´s leisure time. Especially boys call sport as one of their favorite actions (Leven & Schneekloth, 2010). It is well known that continuously performed sport has a positive effect on several sections of children´s development (i.e. Greubel, 2007). Effects on social habits, early self-concept or gender specific particularities are, however, still not completely enlightened. Also studies over the last decades exposed that a good family-climate is one of the basics for successful and happy living (i.e. Schneekloth & Pupeter, 2010). Though, correlations between sport and family-climate must be defined yet. This study wants to find out more about those specific connections and examines children´s self description in response to their athletic habits.

METHOD

The underlying design is based on a longitudinal study carried out in Germany between 2004 and 2005 to find out more about children´s leisure time, their sportive habits, self-concept and motoric skills. A sample of 101 boys and 72 girls between eight and eleven years (average of 9,3 years), recruited in two primary schools, have been asked and tested in their school. 45 children could be tested thirteen month later again.
The design is based on multimethodological survey methods of which two are relevant for the present post: To find out about children´s leisure time and sportive habits, a semi-structured questionnaire (Greubel, 2007) has been used. The four factors, defined by a factor analysis, describe (a) children general preference to do sport and sport related actions, (b) their specific sportive engagement, (c) sport with family and (d) their family-climate in scales from one (low impact) till five (high impact). The self-concept

has been tested by a modified version of the *Frankfurter Selbstkonzept-Inventar* (FKSI) (Deusinger, 2003). The factor analysis revealed the four factors (a) Physic and Psychic well-being (b) Confidence and Assertiveness, (c) Cognitive general Performance and (d) Morality and Esteem. The scales range from one (low impact) to three (high impact). Cronbach α is defined in all categories between 68 and 88 percent. The selectivity coefficients are all high significant (p< .001).

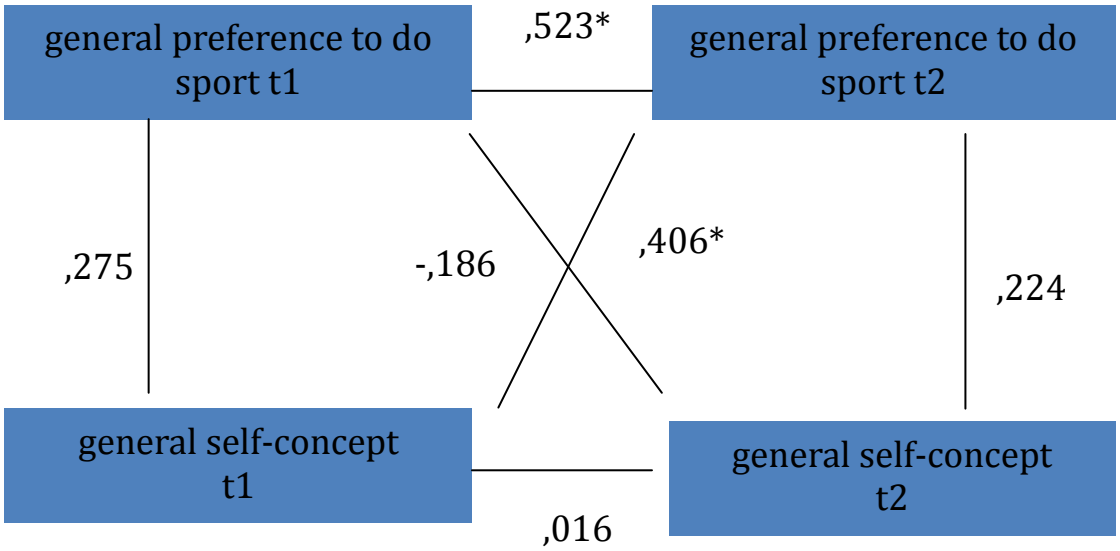
RESULTS

59,5% of all asked children, 69 boys and 34 girls, are members in sportsclubs. Significant more boys than girls are members (p< .005) and have a high preference to do sport and sport related actions in their leisure time (p <.001).

Children with a membership in sportsclubs define themselves significant more positive (M = 2,4) than children without a membership (M = 2,2; p < .001).

Using a cross-lagged-panel-model to check this correlation over the time there is no evidence of proof of a significant connection. However, checking the general preference to do sport over the time instead, the cross-lagged-panel-model is significant (Figure 1).

Figure 1: cross-lagged-panel model general self-concept/sport preference (Greubel 2007, 209)



**p (α) <.001

Children with a general preference to do sport and sport related actions define their family-climate more positive than children without this preference (p< .000). There is no significant difference in family-climate-index between children with and without a membership in sportsclubs.

However, a more specific view at the gender of the two defined groups reveals that especially boys with a sportsclub-membership and boys with a high preference to do sport and sport related actions define their family-climate-index higher than boys without a sport affinity and girls from both groups (table 1).

Table 1: Family-climate-index in response to gender, sportsclub-membership and sport preference

	boys family-climate-index	**girls family-climate-index**
high preference to do sport	N = 29; M = 3,8	N = 13; M = 3,3
low preference to do sport	N = 17; M = 2,8 p < .000	N = 25: M = 3,3
sportsclub membership yes	N = 69; M = 3,6	N = 34; M = 3,4
sportsclub membership no	N = 32; M = 3,1 p < .000	N = 38; M = 3,5

DISCUSSION/CONCLUSIONS

The study focused on children´s sport preferences, their family lifes and self-concepts. It shows that boys in this sample are more interested in sport and that the general preference to do sport and sport related actions seem to be more important for the generation of self-concept than formal memberships in sportsclubs. Also the study exposes a connection between sport motivated behavior and boys´ family-climate. Leven & Schneekloth (2010) found out that children from good situated families (which are mostly engaged in sportive actions) are more satisfied with their circumstances than children with a lower social background. Not observed is the result that athletic boys

seem to be more confident with their family life then athletic girls or children without sport ambitions. It is a further task to ask, if healthy family lifes encourages boys for more action and experiences outside the house or if a gender specific fitting behavior reflects back on the family life. It is conceivable that both ways of effects are effective.

REFERENCES

Andresen, S. y Hurrelmann, K. (2010).*Kindheit* (Childhood). Weinheim: Beltz.

Deusinger, I. M. (2003). *Frankfurter Kinder Selbstkonzept Inventar (FKSI)(*Frankfurter children-selfconcept inventar)Frankfurt: in process.

Greubel, S. (2007). *Kindheit in Bewegung. Die Auswirkungen sportlicher Förderung auf das Selbstkonzept und die Motorik bei Grundschulkindern*. (Childhood in Motion.Influences of sport promotion on schoolchildren´s self-concept and motoric skills).Berlin: Logos.

Hackfort, D. y Birkner, H-A. (2006). Funktionen von Emotionen (Functions of Emotions). In M. Tietjens und B. Strauß. (Eds.) *Handbuch Sportpsychologie. Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport*(165-177). Schorndorf: Hofmann.

Heim, R. (2002). Sportpädagogische Kindheitsforschung – Bilanz und Perspektiven (sports childhood educational research – Balance and perspectives). *Sportwissenschaft 3*, 284-302.

Leven, I. y Schneekloth, U. (2010). Die Freizeit: Sozial getrennte Kinderwelten (Leisure Time: social separated children´s worlds). In K. Hurrelmann, S. Andresen. (Eds.) *Kinder in Deutschland 2010*(95-140). Frankfurt a. M: Fischer.

Neidhard, E. y Schmitz, S. (2001). Entwicklung von Strategien und Kompetenzen in der räumlichen Orientierung und in der Raumkognition. Einflüsse von Geschlecht, Alter, Erfahrung und Motivation (Development of Strategies and competences in orientation. Influences of gender, age, experience and motivation). *Psychologie in Erziehung und Unterricht 48*, 262-279.

Rauschenbach, T. y Bien, W. (2012). *Aufwachsen in Deutschland. AID: A – Der neue DJI-Survey*. (Growing up in Germany. AID: A – the new DJI-survey). Weinheim: Juventa.

Röhr-Sendlmeier, U.M., Knopp, K. y Franken, S. (2007). Die psychologische Bedeutung motorischer Anregungen für die Entwicklung im Kindesalter

(Psychological meaning of motoric stimulus for children´s development) *Kindheit, Jugend und Gesellschaft 52*, 77-82.

Schneekloth, U. y Pupeter, M. (2010). Familie als Zentrum: Bunt und vielfältig, aber nicht für alle Kinder gleich verlässlich (Family as center: colorful and varied, but not reliable for all children). In K. Hurrelmann, S. Andresen. (Eds.) *Kinder in Deutschland 2010* (61-93). Frankfurt a. M. Fischer.

ALFABETIZACIÓN DIGITAL: NUEVAS NECESIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Patricia Gómez Hernández, Carlos Monge López y Ana Belén García Varela
Universidad de Alcalá

RESUMEN

Las sociedades y culturas se van desarrollando, es decir, modificando y adaptando hacia el futuro, y lo actual e inmediato son las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). La educación también evoluciona, aunque a un ritmo más pausado que la sociedad en su conjunto. Por tanto, al realizar un estudio teórico sobre qué es y cómo se desarrolla la alfabetización digital, se ofrece una visión crítica acerca de las dificultades que se dan al tratar de contextualizar el aprendizaje y las características que presentan las TIC, las cuales hay que tener presentes al introducirlas en las aulas. Las conclusiones obtenidas giran en torno a que las TIC han cambiado considerablemente las formas de enseñar-aprender, por lo que se requiere romper los esquemas curriculares para adaptar la educación, tanto a la sociedad como a las necesidades de los alumnos, fomentando en la profesión docente el imperativo de aprendizaje a lo largo de la vida. No obstante, hay que ser conscientes de la realidad actual por la que pasa la educación e intentar perseguir el fin de lograr un avance en este campo hasta conseguir que ésta y la sociedad avancen conjuntamente o, por lo menos, lo más unidas posible.

Palabras clave: alfabetización digital, TIC, visión crítica.

ABSTRACT

Societies and cultures are being developed, i. e., changing and adapting to the future, and the Information and Communication Technologies (ICTs) are actual and immediate. Education is also changing, although it does so at a slower pace than society. Therefore, to perform a theoretical study on what digital teaching-learning is and how it develops, provides a critical view about the difficulties which exist in trying to contextualize learning and the ICT's characteristics, which we must be present to introduce them in the classrooms. The conclusions centeraround ICTs has changed the teaching-learning forms, so to break the curricular mold is required to adapt education, both to society and to the needs of students, promoting the learning imperative along the life in the teaching

profession. However, we must be aware of the current educational situation and attempt to achieve a breakthrough in education until this and society go hand in hand or, at least, as united as possible.

Keywords: critical view, digital literacy, ICT.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad vivimos en la sociedad de la información, que se caracteriza principalmente por una gran revolución tecnológica en la que se modifican las tecnologías presentes hacia su mejora y en la que cada vez aparecen más en la vida cotidiana, quedando inmersas en la cultura presente (Coll y Martí, 2001). Todas estas tecnologías transforman la educación, es decir, el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, el papel de los docentes y alumnos, otorgando a estos últimos la denominación de nativos digitales, que no es otra cosa que alumnos nacidos a partir de los años 80 que requieren una educación basada en las TIC.

Por ello, parece considerable señalar qué es y cómo se desarrolla la alfabetización digital, las dificultades presentes al intentar contextualizar el aprendizaje en las aulas por medio de las TIC y las características relevantes que éstas presentan para ser introducidas en el aula.

MÉTODO

La metodología tiene un enfoque dimensional. Por un lado, se utiliza una metodología comunicativa crítica (Gómez Alonso, 2012) en la que se explora a través de la observación la realidad social presente, en este caso el estado de la educación en relación a los avances de la sociedad, reflexionando e interpretando todo lo visto de manera crítica y argumentada. Y, por otra parte, se precisa de una metodología centrada en el análisis documental (Massot, Dorio y Sabariego, 2012), concretamente basado en el estudio de documentos científicos y divulgativos. Las características de esta metodología son que los investigadores se organizan y planifican de manera rigurosa para la selección, estudio y reflexión de diferentes documentos como: libros, artículos científicos, conferencias, etc. en relación a la alfabetización digital y las TIC.

RESULTADOS

La alfabetización digital consiste en desarrollar en los alumnos un conjunto de destrezas básicas con el fin de que éstos sean capaces de usar las TIC de forma eficaz (Gutiérrez Martín, 2008). Así, podemos encontrar diferentes nomenclaturas al respecto que se utilizan como sinónimos pero que llevan adheridas ciertas connotaciones: alfabetización en medios, alfabetización multimedia, alfabetización audiovisual, etc.

Los primeros pasos de la alfabetización digital son, según Area (2002):

- En los años 80 se potencia la introducción de tecnologías en educación en diferentes países europeos, con la implantación de planes, programas y proyectos basados en la introducción del ordenador en el aula.
- A mediados de los años 80 aparece en el contexto español bajo el Proyecto Atenea, impulsado por el Ministerio de Educación y Ciencia, que posteriormente da lugar al Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación. No obstante, paralelamente al desarrollo de este programa surgen en las diferentes Comunidades Autónomas otros programas propios, tales como: Abrente, Estrela, Ábaco, Zahara…

Contextualizar el aprendizaje y apostar por la alfabetización digital es difícil debido a que la situación actual de la educación no está en su mejor momento. También exige un desembolso económico previo, precisa de nuevos planteamientos curriculares y necesita ofrecer una formación docente tecnológica, ya que los alumnos en materia de tecnología van más aventajados (en algunos casos se requiere de asesoramiento externo).

Para introducir las TIC en el aula hay que tener en cuenta que éstas no son ni buenas ni malas, sino que dependen de los usos que se les dé (Imbernón, 2006). Además, con diferentes medios se obtienen diferentes aprendizajes (Contreras, 2010). En consecuencia, se ha de seleccionar la tecnología en función de los objetivos educativos que se plantean y no al contrario, ya que su utilización modifica las maneras de aprender de los alumnos.

CONCLUSIONES

Las conclusiones derivadas de todo el estudio son claras: la tecnología ha cambiado la forma de acceder al conocimiento, la manera de aprender de los alumnos y, por tanto, el modo en que deberíamos enseñar. Por ello es necesario introducir las TIC

en los procesos de enseñanza-aprendizaje para contextualizar y adaptar el aprendizaje tanto a los cambios sociales, culturales y económicos, como a las necesidades que presentan los docentes (aprendizaje a lo largo de la vida) y los alumnos. Esto se consigue mediante la ruptura de los esquemas curriculares hasta ahora aceptados (rol de docentes y alumnos, metodologías, estructuración espacio-temporal, etc.).

Es conveniente resaltar la frase de Imbernón (2006) y reflexionar sobre ella, ya que resume la totalidad del documento: "tenemos una escuela de los siglos XVIII y XIX, con docentes formados en el siglo XX y con niños del siglo XXI" (pág. 5).

Así, gracias a la inclusión de las TIC presentes en las vidas cotidianas de los alumnos dentro del aula se consigue no separar educación de sociedad o, por lo menos, intentar que vayan lo menos distantes posibles.

BIBLIOGRAFÍA

Area, M. (2002). La integración escolar de las Nuevas Tecnologías. Entre el deseo y la realidad. *Organización y gestión educativa. Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación, 10(6),* 14-18.

Coll, C. y Martí, E. (2001). La educación escolar ante las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.) *Desarrollo psicológico de la educación* (Vol. II), (623-652). Madrid. Alianza Editorial.

Contreras, R. S. (2010). Percepciones de estudiantes sobre el aprendizaje móvil; la nueva generación de la educación a distancia. *Cuadernos de Documentación Multimedia, 21*, 159-173.

Gómez Alonso, J. (2012). Metodología comunicativa crítica. En R. Bisquerra (Coord.) *Metodología de la investigación educativa*(395-424). Madrid. La Muralla.

Gutiérrez Martín, A. (2008). La alfabetización para los medios como alfabetización digital 2.0 en la sociedad en red. *Comunicação e Sociedade,* 13, 101-118.

Imbernón, F. (2006). Actualidad y nuevos retos de la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa,* 8 (2).

Massot, I., Dorio, I. y Sabariego, M. (2012). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra. (Coord.) *Metodología de la investigación educativa*(349-352). Madrid. La Muralla.

DIFERENCIA ENTRE LAS ACTITUDES DEL PROFESORADO NO UNIVERSITARIO EN ACTIVO HACIA LA INTEGRACIÓN DE LAS TIC Y SU USO REAL EN EL AULA

Ana B. Sánchez [*] y Joaquín Pinto [**]

[*]*Universidad de Salamanca;* [**]*Centro Internacional de Tecnologías Avanzadas (CITA)*

RESUMEN

Estudios recientes muestran que las actitudes positivas del profesorado hacia las TIC son factor de incremento de uso. El objetivo de este trabajo es mostrar qué actitudes manifiesta el profesorado hacia las TIC y su integración real en el currículum. La investigación se ha llevado a cabo mediante un diseño cuasiexperimental. Se utilizó como instrumento un cuestionario de 154 ítems y se obtuvieron para su análisis 341 cuestionarios realizados por docentes en activo desde Educación Infantil hasta Bachillerato, que participaron en los cursos de formación de ofrecidos por el CITA[1] desde 2006 hasta 2011. Como resultados se constata una respuesta positiva hacia la integración de las TIC´s en el aula. Sinembargo, también se confirma que su uso curricular es poco frecuente. Lo anterior tiene diferentes implicaciones entre las que destaca el diseño de cursos de formación del profesorado entendidos como conjunto de contenidos vinculados y contextualizados a la escuela y no como un curso de informática con una metodología tradicional.

Palabras clave: actitudes, integración TIC´s, formación profesorado

ABSTRACT

Recent studies show that positive attitudes of teachers towards ICT are a factor of increase in use. The objective of this work is to show what kind of attitudes expressed towards ICT non-university teachers and the real integration in the curriculum of ICT. The research is carried out using a quasi-experimental design. A 154-item questionnaire was used as an instrument and were obtained for analysis 314 questionnaires made by teachers from Kindergarten until High School, who's participated in the courses offered

by the ICAT[1] since 2006 until 2011. The results showed a response positive towards the integration of the ICT. However, also confirms that curricular use is rare in the classroom. This has different implications, notably the design of teacher training courses, understood as a set of content-related and contextualized to the school and not as a course in computer science with a traditional methodology.

Key words: attitudes, training teachers ICT

INTRODUCCIÓN

La expansión tecnológica experimentada en las últimas décadas ha cambiado el modo de concebir la escuela. La incorporación de las TIC al contexto escolar parece ser una clave para dar respuesta a la configuración del nuevo rol del profesor en el contexto de enseñanza (Sime & Priestley, 2005; Sánchez & Mena, 2012); ya que propician la renovación metodológica y además motivan a los alumnos de manera diferente a los métodos tradicionales (Pack, 2003).

Conscientes de la importancia de las TIC´s en la escuela, el Centro Internacional de Tecnologías Avanzadas (CITA) ha realizado un programa presencial de formación en TIC´s dirigido al profesorado no universitario (Infantil, E. Primaria, E. Secundaria y Bachillerato) que impartió docencia durante los cursos académicos 2006-07 al 2010-11.

METODO

Objetivos

El objetivo es presentar información sobre las actitudes de los profesores hacia la integración TIC y sus dificultades a través de resultados obtenidos con la aplicación de una encuesta al profesorado asistente al programa de formación. El periodo de estudio se extendió durante cinco años durante los cuales se han evaluado actitudes, integración curricular y satisfacción de los docentes participantes en todos cursos. Los cursos se organizaron en tres bloques:

Modulo 1: Sistemas Informáticos y Operativos, Programas Básicos, Tratamiento de Imágenes, Internet, Correo Electrónico, Aplicación Didáctica de Moodle, Alimentación de la Web de Centro, Seguridad frente a las TIC, Mantenimiento y Mejora de Prácticas TIC, Ordenadores en el Aula, Mantenimiento, Seguridad y Reparación de Equipos Informáticos en Aulas.

Módulo 2: Programas Compatibles con PDI, Pizarra Digital, Tablets PC, Contenidos e-educativos, La Pizarra Digital Interactiva: El Uso de las TIC en el Aula, Contenidos Educativos en Internet, Creación de contenidos educativos con Neobook 5, Flash para Profesores, JClic: Creación de Materiales Didácticos, Educación 2.0, Secuenciación de los Cursos On-line, Páginas Web, Pizarra digital, Programas TIC para la Creación de Materiales Educativos.

Módulo 3: Creatividad en el Aula, Nuevas Estrategias Didácticas (webquest), Creación de Aplicaciones Didácticas Multimedia, Escritura Colectiva en el Espacio Digital (wikis), Trabajo Colaborativo en el Aula (blogs), Competencia Digital y TIC, Investigación 2.0.

Participantes

La muestra está constituida por los profesores que realizaron los cursos de formación propuestos por el CITA en las distintas ediciones de los mismos. Las encuestas recogidas a lo largo de todo el quinquenio de estudio, fueron las siguientes:

Tabla 1. Número de encuestas por CURSO ACADÉMICO

CURSOS ACADÉMICOS	**Nº DE ENCUESTAS**
2006-2007	53
2007-2008	67
2008-2009	85
2009-2010	60
2010-2011	76
Total	**341**

Procedimiento

El procedimiento metodológico es un diseño de aplicación de encuesta en forma de cuestionario estructurado tipo Likert con 154 ítems (Cronbach alpha =. 89). El cuestionario está estructurado en tres secciones: (1) información general, (2) Uso de las TIC en el aula y actitudes hacia su integración, y (3) Nivel de satisfacción hacia la formación recibida.

Se ha aplicado un análisis estadístico descriptivo con la ayuda del programa SPSS 19. En concreto se realizó un análisis exploratorio de datos y un análisis descriptivo, sobre

las variables incluidas en las encuestas (análisis de frecuencias, medidas de tendencia y central y de dispersión y análisis gráfico).

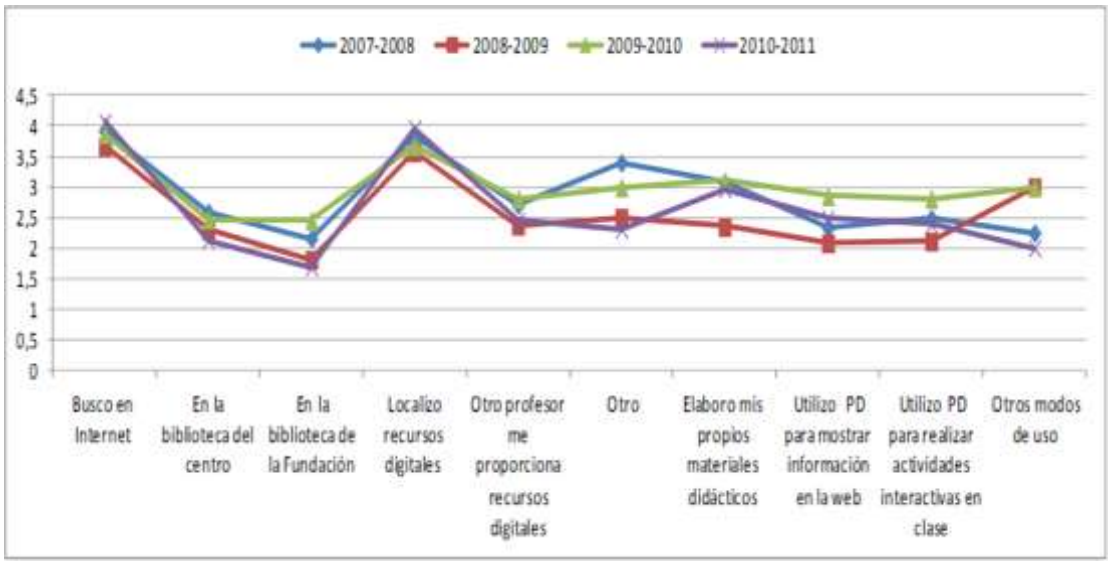
RESULTADOS

Los profesores tienen una disposición actitudinal muy positiva hacia la utilización de las TIC en el aula; ya que todos los ítems obtienen una puntuación media superior a 4. Además, están dispuestos a recibir formación en TIC (ver tabla 2) y tienen intención de utilizar internet en aula, porque piensan que la metodología de la enseñanza se ve claramente favorecida por estas herramientas. Sin embargo, confirman el uso poco frecuente curricular de los recursos informáticos y de Internet en el aula; ya que la mayoría de los ítems tienen de media, valores por debajo del 3, con excepción de la búsqueda en internet y localización de contenidos para todos los cursos académico (gráfico 1).

Tabla 2. Medias y desviación estándar. Ítems del bloque I: "Actitudes hacia la integración TIC en el aula"

I. Actitudes hacia la integración de las TIC en el aula	***2007-08***		***2008-09***		***2009-10***		***2010-11***	
	Media	*DS*	*Media*	*DS*	*Media*	*DS*	*Media*	*DS*
02. Su integración favorece los procesos de enseñanza aprendizaje	**4.08**	0.78	**4.10**	0.81	**3.95**	0.84	**3.81**	0.77
09. Estoy dispuesto a recibir formación en TIC para su uso en el aula	**4.24**	0.85	**4.23**	0.79	**4.21**	0.83	**4.40**	0.70
10. Tengo intención de utilizar internet en el aula	**3.95**	0.93	**4.23**	0.77	**4.30**	0.75	**4.40**	0.73
15. La metodología de la enseñanza se ve favorecida con el uso de las TIC´s	**4.11**	0.82	**4.06**	0.76	**4.20**	0.76	**4.07**	0.91
25. A pesar de las limitaciones tengo actitud positiva hacia las TIC	**4.32**	0.83	**4.10**	0.76	**4.27**	0.75	**4.17**	0.81

Gráfico I. Medias integración curricular de las TIC´s en el aula



Uno de los ítems que proporciona más información sobre la integración real de las TIC´s es el que mide si el profesor solicita la realización de actividades con el ordenador a sus alumnos. Tal y como podemos apreciar en la tabla 3, las puntuaciones medias no son altas y son similares si comparamos los resultados 2007 con los de 2011.

Tabla 3. Media y desviación estándar de trabajos con ordenador solicitados a los estudiantes

	2007-2008		**2008-2009**		**2009-2010**		**2010-2011**	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT
Pido a mis alumnos y alumnas trabajos o actividades a realizar en el	2.60	1.18	2.34	0.96	2.94	1.03	2.66	1.03

ordenador								

En cuanto a las dificultades encontradas resaltamos que todas las puntuaciones obtenidas están en torno al 3, "dificultad normal" en los cuatro cursos académicos. No existe, por tanto, una causa clara de por qué es difícil la integración de los recursos TIC en el aula; aunque los ítems que obtuvieron una media más alta fueron los relacionados con motivación, infraestructuras y falta de tiempo por parte del profesor.

CONCLUSIONES

El uso de las TIC está limitado a funciones básicas (internet, e-mail, procesador de textos). Los profesores tienen una actitud positiva hacia su integración en el aula y estiman que los mayores impedimentos giran en torno a la falta de recursos, de tiempo y en menor medida a la falta de motivación. Lo anterior tiene diferentes implicaciones entre las que destaca el diseño de cursos de formación del profesorado entendidos como conjunto de contenidos vinculados y contextualizados a la escuela y no como un curso de informática con una metodología tradicional.

REFERENCIAS

Pack, R. (2003). Setting a Next-Generation CMS Strategy. Paper Presented at *the EDUCAUSE Conference*, in Anaheim, California, November, 2003.

Sánchez García, A. B. &Mena Marcos, J. (2012). In Service Teachers attitudes towards the use ICT in the classroom.*Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *46*, 1358-1364.

Sime D. & Priestley M. (2005). Student teachers' first reflections on information and communications technology and classroom learning: implications for initial teacher education. *Journal of Computer Assisted Learning, 21*, 130–142.

RELACIÓN SIGNIFICATIVA ENTRE COGNICIÓN IMPERSONAL E INTERPERSONAL, PROSOCIALIDAD Y ANTISOCIABILIDAD

Concepción Aroca Montolío[*], Concepción Ros Ros[**] y Francesc J. Sánchez i Peris[*]

**Universitat de València. Facultat de Filosofia i CC de l'Educació; **Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.*

RESUMEN

La escuela debería enseñar, según Dewey (1932), a pensar y a sentir, a comprender y a reflexionar, a observar y a actuar en nuestra realidad, para mejorarla. Igualmente, capacitar al intelecto para que nos interese y logremos conocer el mundo en el que vivimos (inteligencia impersonal o escolar) y a los que viven en él (inteligencia interpersonal, emocional o social). Pero, ¿se puede vincular currículo con prosocialidad? La respuesta es afirmativa.

De hecho, en los años 80' se estableció la influencia directa entre nivel académico y conducta antisocial, que un bajo logro académico era un factor de riesgo ante la aparición de conductas antisociales y/o ilegales, consumo de drogas y bajo desarrollo moral. Asimismo, el modelo cognitivo establece interacciones entre la cognición impersonal e interpersonal, relación que favorece o dificulta la adquisición de habilidades cognitivas vinculadas a conductas prosociales *versus* antisociales como: pensamiento causal o consecuente, perspectiva social o Metacognición. En este capítulo expondremos: (a) qué déficits/habilidades cognitivas están más vinculadas al desarrollo de ambas conductas y, (b) presentaremos los resultados académicos obtenidos en hijos violentos con sus progenitores, para confirmar dicha interacción.

ABSTRACT

The school should teach, according to Dewey (1932), to think and to feel, to understand and to reflect, to observe and to act in our reality, to improve it. Also, empower the intellect to be interested and to be able knowing the world in which we are living (impersonal intelligence or academic) and those people that are living in it (interpersonal intelligence, emotional or social). But, could we link academic curricula with prosociales behavior? The answer is affirmative.

In fact, in the 1980s it was established the direct influence between academic and antisocial behavior, that a low academic achievement was a risk factor in the onset of antisocial or illegal behaviors, a drug use and under moral development. Also, the cognitive model provides interactions between cognition, interpersonal and impersonal, relationship that promotes or hinders the acquisition of cognitive abilities associated with prosociales versus asocial behaviors as: causal or consequential thinking, social perspective or metacognition. In this chapter, we are exposing: (a) what deficits/cognitive skills are more closely linked to the development of both behaviors and, (b) we are presenting the academic results in adolescents who exercised violence against their parents, to confirm this interaction.

HABILIDADES COGNITIVAS ADQUIRIDAS EN EL CURRÍCULUM ACADÉMICO

Desde el modelo cognitivo se establecen dos categorías de la cognición: la *impersonal* – lo que habitualmente conocemos por inteligencia o Coeficiente Intelectual-y la *interpersonal* (también llamada social o emocional). La primera hace referencia al pensamiento que se relaciona con el mundo físico, el tiempo, el espacio o el movimiento, y que desarrollamos por el currículo académico hasta finalizada la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). La cognición interpersonal se refiere a aspectos del pensamiento que nos permiten solucionar problemas, comprender a los demás, empatizar, lograr la gestión de las emociones, el autocontrol o, reflexionar y medir las consecuencias de nuestras decisiones. Así, según Ross y Ross (1995), la competencia y el ajuste social están vinculados con dicha cognición, que se refiere a la faceta del pensamiento que facilita: conocer la conexión causa-efecto de nuestras acciones y la de los demás, solucionar problemas interpersonales, crear alternativas de solución, reconocer problemas posibles en las relaciones con los demás, o sintonizar y valorar críticamente el pensamiento propio (meta-cognición).

Ambas categorías de la cognición (inteligencia y sociabilidad) están interconectadas, al menos en la consecución de bastantes conductas prosociales. De hecho, adolescentes con absentismo y fracaso escolar, dificultades/déficits en el aprendizaje o conductas disruptivas, presentaron conductas antisociales o se vieron envueltos en la comisión de pequeños delitos (Walsh y Ellis, 2007). Asimismo, según Ross, Fabiano y Garrido (1990), la cognición impersonal e interpersonal no están

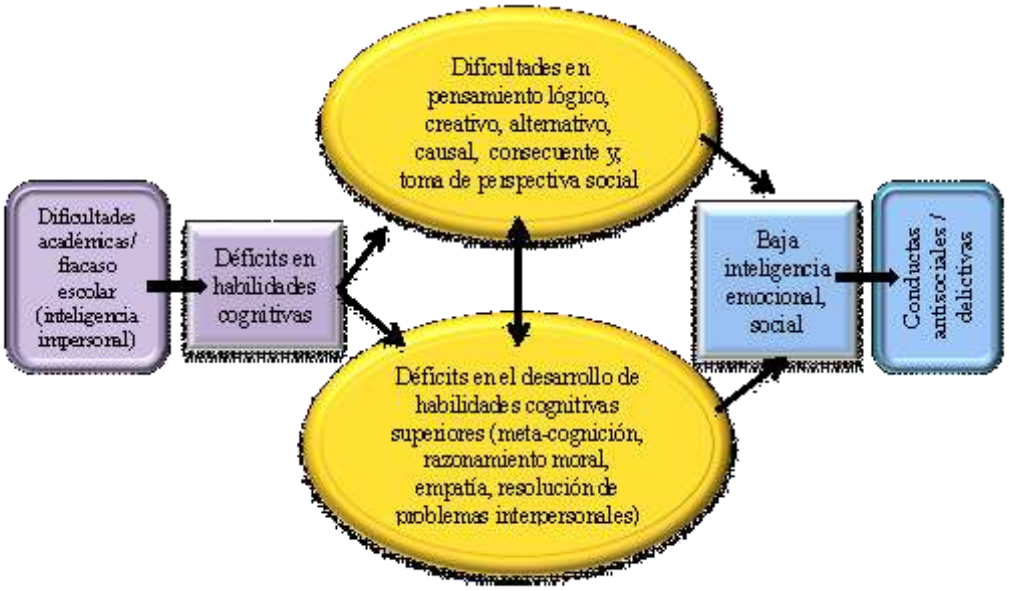
separadas sino interconectadas, al menos en la consecución de bastantes comportamientos prosociales.

1.1. Conexión entre inteligencia impersonal e interpersonal

La hipótesis de Henggeler (1989), establece una conexión entre las dificultades intelectuales y déficits en la inteligencia emocional. Según Aroca (2010), Henggeler establece una interacción entre baja inteligencia verbal y baja inteligencia emocional, a partir de procesos intermedios como son las dificultades/fracasos académicos o el retraso en la adquisición de las habilidades cognitivas de interacción, que de no desarrollarse, al menos y progresivamente, hasta 4º de la ESO (figura 1), pueden generar:

- R*igidez cognitiva*. Dificulta el pensamiento racional, alternativo y flexible que facilita la evaluación de los hechos, y la propia manera de pensar para evitar mantener creencias y valores antisociales.
- *Pensamiento concreto*. Impide apreciar aquello que no sea visible (pensamientos, sentimientos o valores), para ello se requiere pensamiento abstracto. Aunque un sujeto con pensamiento concreto pueda obtener la información precisa para tomar una decisión, no logra organizar y razonar la mejor solución y sus consecuencias.
- *Pensamiento egocéntrico o déficit en la perspectiva social*. Impide comprender el mundo desde el punto de vista del otro o porqué alguien piensa o actúa de una determinada manera.

Figura 1. Relación entre déficits/fracaso académico y conductas antisociales



Por otra parte, algunas habilidades cognitivas que no aparecen en la mayoría de los adolescentes con graves problemas de ajuste social o violencia, vinculadas a contenidos académicos (Ross et al., 1990), serían:

- *Pensamiento o razonamiento medios-fines*. Capacita para formular objetivos y saber determinar los recursos o medios existentes para su logro.
- *Pensamiento alternativo,creativo o lateral*. Capacita para imaginar un mayor número de alternativas o posibles soluciones ante un problema.
- P*ensamiento causal*. Capacita para identificar la causa de un problema y buscar la alternativa que mejor solucione el origen del problema para evitar su repetición.
- *Pensamiento consecuente*. Capacita para anticipar las consecuencias de una decisión o conducta, en uno mismo y en los demás.

Por ello, no es de extrañar que los adolescentes antisociales presenten déficits en la resolución de problemas interpersonales, por su insuficiente capacidad tanto para detectar, comprender y conceptualizar el problema, como para buscar alternativas e, imaginar y medir sus consecuencias (Ross y Ross, 1995).

Incluso, las habilidades cognitivas expuestas son esenciales para desarrollar/mejorar: la gestión de las emociones, la empatía o el autocontrol/control de la ira, vinculadas con la cognición impersonal (Farrington y Welsh, 2007). Así, según

Aroca (2010), para poder lograr autocontro/control de la ira, el sujeto debe detenerse a pensar antes de actuar, a tener en cuenta diferentes alternativas de respuesta prosocial, prever las consecuencias de su conducta y gestionar las emociones.

VARIABLES PEDAGÓGICAS Y VIOLENCIA FILIAL

En un intento de integrar: bajo nivel académico y conductas violentas, hemos utilizado los resultados presentados por Aroca (2010) tras revisar diversos estudios que correlacionan variables pedagógico-escolares y violencia a ascendientes. La autora concluye que los resultados obtenidos denotan un importante porcentaje de adolescentes con bajo rendimiento académico, dificultades en el aprendizaje, desadaptación y fracaso escolar (entre el 70% y el 35% de los adolescentes estudiados). Aunque, los hijos violentos que peor pronóstico obtienen son los que, además de cometer violencia filio-parental, presentan otros tipos de conductas antisociales o delictivas.

Asimismo, Aroca (2010) halla déficits cognitivos en las muestras analizadas como: poca capacidad de reflexión; dificultades de introspección, dificultad de adaptación ante los cambios, bajo razonamiento moral y abstracto, dificultades para solucionar problemas y tomar decisiones (conducta de elección), falta de perspectiva social o pensamiento crítico/meta-cognición. De este modo, se confirma que bajos resultados académicos suponen bajo desarrollo de la inteligencia emocional en adolescentes violentos.

CONCLUSIÓN

Establecer el grado de interconexión que existe entre el nivel intelectual y la conducta antisocial no se puede determinar con exactitud. Lo que sí parece estar demostrado, por numerosas investigaciones con muchachos entre 13 y 18 años, que han tenido contacto con estamentos jurídicos, es un elevado porcentaje de fracaso escolar. Así, los problemas de aprendizaje y rendimiento o fracaso escolar, implican, a la larga, que el adolescente no desarrolle habilidades cognitivas, vinculadas con conductas prosociales.

Asimismo, a tenor de la revisión de Aroca (2010), vinculada a los supuestos expuestos en este capítulo, podríamos concluir que la vinculación entre coeficiente intelectual (o cognición impersonal) y conductas de violencia filio-parental (o cognición interpersonal) parecen estar mediatizadas por el logro educativo (académico) y el compromiso interpersonal (socialización).

REFERENCIAS

Aroca, C. (2010). *La violencia filio-parental: una aproximación a sus claves.* Tesis doctoral. Universidad de Valencia.

Dewey, J. (1932). *Arts as experience.* Nueva York: Minton Blanch and Cia.

Farrington, D.P. y Welsh, B. (2007).*Saving children from life crime.Early risk factors and effective interventions*.Oxford (UK): Oxford University Press.

Henggeler, S.W. (1989). *Delinquency in Adolescence.*Newbury Park: Sage.

Ross, R.R., Fabiano, E. y Garrido, V. (1990). El pensamiento prosocial. El modelo cognitivo para la prevención y tratamiento de la delincuencia. *Monográfico Revista Delincuencia, 1*, 1-116.

Walsh, A. y Ellis, L. (2007). *Criminology.An interdisciplinary approach.* Londres: Sage Publications.

Ross, R.R. y Ross, R.D. (1995).*Thinking Straight.The reasoning and rehabilitation programs for delinquency prevention and offender rehabilitation.*Ottawa: AIR Training Publications.

EVALUACIÓN DE UN PROYECTO INTERDISCIPLINAR REALIZADO POR ALUMNOS UNIVERSITARIOS PUESTO EN PRÁCTICO EN UN COLEGIO EN EDUCACIÓN INFANTIL

Edurne Chocarro de Luis y María Teresa Pascual Sufrate

Universidad de La Rioja

RESUMEN

Antecedente. La implementación del Espacio Europeo de Educación Superior proporciona una oportunidad para revisar los enfoques de enseñanza en la universidad hacia métodos más activos de aprendizaje.

El objetivo de este estudio es conocer las opiniones del alumnado de tercero del grado de educación infantil acerca de la aplicación de un proyecto interdisciplinar de innovación docente y puesto en escena en el colegio Obispo Blanco Nájera de Logroño. Método. Los datos se recabaron tras aplicar un cuestionario de carácter cualitativo y cuantitativo al alumnado. Resultados. Los resultados denotan que las alumnas lograron trabajar competencias como trabajo en grupo, capacidad oral, planificación y organización. En conclusión, metodologías participativas facilitan la reflexión sobre las cualidades de un buen profesor.

ABSTRACT

Introduction. The implementation of European Higher Education Area provides an opportunity to review the teaching approach at University toward active learning methods.

The aim of this paper is to present the results relations with educational student's perceptions about the use of project method, in collaboration with a school from Logroño called Obispo Blanco Nájera. Method. The students respond a qualitative and qualitative survey. Result. The results show that the students engage competences as collaborative learning, organize or oral competence. In conclusion, active teaching helps to think about the skillful teacher.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza universitaria ha sufrido transformaciones tanto desde un plano organizativo como pedagógico en torno a una enseñanza más centrada en el alumno y su aprendizaje (McCombs y Whisler, 2000). Todo ello en respuesta a las exigencias del actual crédito europeo así como a logro de un programa docente basado en competencias (Yániz, 2008; Zabala y Arnau, 2007). Profesores y alumnos universitarios se adaptan a un nuevo escenario que precisa cambios en sus papeles como principales protagonistas (Zabalza, 2002). Los primeros asumen el rol de facilitador del aprendizaje mientras que los segundos una mayor participación como aprendices autónomos. No obstante, esta autonomía del alumno lleva apareada una enseñanza más estructurada que, lejos de restar protagonismo al docente, le presupone una mayor planificación en cuanto que actúa de guía en el proceso aprendizaje de su alumnado (De la Fuente, Pichardo, Justicia y Berbén 2008).

En la práctica, estas premisas se traducen en propuestas metodológicas como la enseñanza basada en talleres o proyectos (Hunter, 2008; López Noguero, 2005). Esto es, situaciones propias de entornos flexibles y abiertos donde el estudiante tiene un papel activo aprendiendo por sí mismo y en los que, siempre que sea posible, la enseñanza se basa en problemas significativos para los alumnos con el objeto de mostrar la utilidad y aplicabilidad del conocimiento científico en aras al desempeño de las competencias exigidas en su titularidad.

Profesoras de la Universidad de La Rioja se plantearon conocer en qué grado estas experiencias docentes revierten en una enseñanza basada en competencias y, para ello, plantearon un proyecto interdisciplinar desarrollado en sus materias: Trastornos del Desarrollo y Dificultades del Aprendizaje y Educación Inclusiva y Respuesta a la Diversidad. Para ello, contactaron con el Colegio Obispo Blanco Nájera de Logroño, próximo al campus Universitario, para coordinar una actividad conjunta con su consiguiente puesta en escena.

En celebración de la semana cultural en torno a la historia, se coordinó la realización de una gynkana de dos horas de duración sobre la prehistoria, tema asignado a la etapa de educación infantil. Así las alumnas debieron organizar las temáticas y la planificación didáctica (objetivos, contenidos, materiales, actividad, etc.) de sus siete postas que, finalmente, se centraron en los siguientes focos de interés: arqueología, dólmenes, pinturas rupestres, caza, utensilios, fuego y elementos decorativos.

La actividad se desarrolló en el patio del colegio y participaron un total de 150 alumnos de educación infantil, 50 por cada uno de los tres cursos, y las 64 estudiantes de tercero de Educación Infantil matriculadas en las dos asignaturas implicadas.

El proyecto fue un éxito pero, a pesar de ello y con un afán de mejora, se aplicó un cuestionario con objeto de:

1. Conocer las impresiones del alumnado al implicarse en propuestas didácticas que suponen un mayor grado de autonomía y responsabilidad en su elaboración.
2. Analizar las competencias, propias del grado de maestro, trabajadas durante el planteamiento y realización del proyecto.

MÉTODO

Instrumento

Para la recogida de información, se ha elaborado una hoja de valoración, administrada en una de las sesiones de la asignatura de Educación Inclusiva tras finalizar la experiencia, que consistía, por un lado, en un cuestionario de 14 ítems de escala tipo de *Likert* siendo la valoración de 1 a 5, y por otro, constaban de cuatro preguntas abiertas para dar voz a los alumnos y así conocer sus impresiones y aprendizajes.

Muestra

La muestra está configurada por 52 alumnas de tercero del grado educación infantil del la Universidad de La Rioja en el curso 2012/2013. Fueron un total de 64 alumnas quienes tomaron parte de la actividad aunque la muestra es inferior puesto que algunas no asistieron a clase el día propuesto para la aplicación de la hoja de valoración.

RESULTADOS

El 100% respondieron estar de acuerdo con este modo de trabajo e invitaban a plantearlo desde los primeros cursos de grado en asignaturas comunes. Destacaban, sobre todo, el hecho de poder aplicarlo con niños en un contexto real pues les permitía tomar conciencia de su futura labor profesional y, en concreto, de las capacidades necesarias para su buen ejercicio.

Entre ellas, enfatizaron haber trabajado la competencia oral, la capacidad de planificación y atención a la diversidad que, por otra parte, son tres de las competencias de mayor peso en su futuro trabajo. En cuanto a la primera, mencionaron que durante el

desarrollo de la actividad debían cuidar la estructura de las expresiones, ajustar el lenguaje al nivel madurativo de los niños, variar el discurso de las explicaciones para atender a la diversidad del alumnado, etc.

En este sentido, subrayaron que durante las dos horas de trabajo con los niños habían reparado en su heterogeneidad en cuanto a ritmos de trabajo, motivación e implicación en la tarea y, lo más importante, en el diferente nivel de desarrollo entre los niños de 3, 4 y 5 años. Al hilo de ello, también destacaron la imperiosa necesidad de improvisar y ser creativos para ajustarse a las cuestiones y comentarios de los alumnos, inesperados en muchas de las ocasiones.

La profesión docente exige improvisación constante pero es en la práctica cuando se hace evidente. No obstante, esta improvisación es disciplinada pues siempre parte de un programa o conocimiento base de la actividad que la sustenta y encauza. Y así lo hicieron explícito las alumnas pues repararon en la importancia de la planificación para una mejor toma de decisiones durante el desarrollo de la actividad. Otra de las competencias destacadas fue la capacidad de trabajo en grupo. A pesar de estar acostumbradas a trabajar con las compañeras a lo largo de su paso por la universidad, las alumnas manifestaron la relevancia de la coordinación para el buen funcionamiento del proyecto al ponerlo en escena en el colegio.

CONCLUSIÓN

Las alumnas han valorado positivamente la participación en el proyecto interdisciplinar porque les permitió la oportunidad de tomar contacto con su futura profesión. Así también les ayudó a reflexionar sobre las competencias instrumentales más relevantes como futuros profesores.

Los docentes universitarios deben de replantear su enfoque de enseñanza para así ajustarse a las exigencias de los actuales grados. La metodología es la llave para lograr una enseñanza basada en competencias y lograr un aprendizaje más autónomo de los estudiantes.

REFERENCIAS

De la Fuente, J., Pichardo, M.C., Justicia, F. y Berbén, A. (2008). Enfoques de aprendizaje, autorregulación y rendimiento en tres universidades europeas. *Psicotema, 20(4),* 705-711.

Hunter, G. (2008). Nuevos modelos de docencia universitaria centrada en los estudiantes. *Comunicación presentada en V Congreso de Innovación Educativa y Universitaria*, Lleida.

López Noguero, F. (2005). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea

McCombs, B. y Whisler, J. (2000). *La clase y la escuela centradas en el aprendiz.* Barcelona: Paidós.

Yániz, C. (2008). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *RED-U Revista de Docencia Universitaria*, 1, 1-13.

Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

EL PAPEL DE LA INSPECCIÓN EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL: SUPERVISIÓN DE LA RESPUESTA ANDALUZA A LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Cristina M. Ramos López y M. Aurelia Ramírez Castillo

Universidad de Granada

RESUMEN

Se revisa el papel de la inspección educativa en relación con el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo desde la supervisión y el control, funciones básicas de esta institución garante de los derechos de la comunidad educativa. Para ello es necesario hacer una breve descripción de la evolución histórica de la Educación Especial, desde el Informe Warnock hasta hoy. Analizaremos la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) y su respuesta andaluza, la Ley de Educación de Andalucía (LEA, 2007), hasta llegar al momento actual, a la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad en Educación (LOMCE).

P.C. Inspección, Educación Especial, asesoramiento, supervisión, coordinación

ABSTRACT

We check the role of the educational inspection in relation with the student body with specific needs of educational support from the supervision and control as basic functions of this institution which is responsible for the rights of our educational community. For this purpose it is necessary to carry out a brief description of the historical evolution Special Education, from the Warnock Report up to the current moment. We will analyze the Organic (Fundamental) General Law of the Educative System (LOGSE, 1990), the Organic/Fundamental Law of Education (LOE, 2006) and its Andalusian response; the Law of Education of Andalusia (LEA, 2007), until getting to the current moment, along with the Organic Law for the Improvement of the Quality in Education (LOMCE).

K.W. Inspection, Special Education, advice, supervision, coordination

INTRODUCCIÓN

Las diferentes formas que una sociedad tiene de concebir los derechos humanos, condicionan la respuesta que da a sus necesidades. La legislación, reflejo de la ideología de un momento histórico, evoluciona produciéndose las transformaciones pertinentes.

La escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) en los centros ordinarios es fruto de un largo proceso que comenzó con el modelo clínico y la educación separada y que, tras la iniciativa de los países del norte de Europa en los años sesenta, llega hoy a ser aceptado en todos los países de nuestro entorno.

Por otra parte la Inspección Educativa (IE) ha evolucionado en función del sistema político, escolar, cultural, científico y técnico de una sociedad, siempre manteniendo tensión entre el control y el asesoramiento todavía vigente.

EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL (EE) EN NUESTRO SISTEMA EDUCATIVO

El informe *Warnock* supuso una revolución de la EE popularizando el concepto de alumnos con NEE y deintegración escolar que implicaron un cambio radical de las condiciones educativas del alumnado con discapacidad respecto a las etapas anteriores.

La Ley de 1970 creó una red especializada de Centros Específicos de EE y algunas aulas específicas dentro de los centros ordinarios. La EE se caracterizó por ser un sistema paralelo al Sistema Educativo ordinario, por poner el énfasis en diagnosticar el déficit y por desarrollar un Programa de Desarrollo Individual.

LA LOGSE de 1990 diseñó un único sistema de enseñanza incardinando la EE dentro del sistema educativo ordinario. La norma es que la escuela acepte la diversidad de la sociedad, la diversidad individual en cuanto a experiencias, conocimientos previos, estilos de aprendizaje e intereses, motivaciones y expectativas, con distintos ritmos de trabajo y capacidades, pero con un currículum único. El concepto de NEE significa un continuo de necesidades tanto permanentes como transitorias y un continuo de recursos. Esta nueva dimensión exige por parte del centro ordinario una nueva filosofía, una compleja estructura organizativa, una amplia gama de profesionales, adaptaciones curriculares y la consideración de todos y cada uno de los alumnos.

LA LOE, 2006 reduce el concepto de NEE al alumnado con discapacidad o trastornos graves de conducta, introduce el nuevo concepto de "Alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo" (ACNEAE) que son aquellos alumnos que requieren

una atención educativa diferente por presentar NEE; dificultades específicas de aprendizaje; altas capacidades intelectuales; incorporación tardía al sistema educativo; o condiciones personales o de historia escolar. La adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se concibe a partir del principio de inclusión, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social.

La LEA, 2007 ratifica y contextualiza la LOE en Andalucía. Contempla que un alumno/a pueda tener varias necesidades específicas y hace una distinta definición del ACNEAE: incluye el alumnado de compensatoria que sustituye el término "condiciones personales o de historia escolar". Añade los principios de inclusión social, flexibilización, personalización de la enseñanza y coordinación interadministrativa. Regula la atención a la diversidad del alumnado con actuaciones y medidas y con programas concretos para atenderlos. Los centros dispondrán de autonomía para una organización flexible de las enseñanzas y una atención personalizada al alumnado en función de sus necesidades.

LA LOMCE como norma todavía no desarrollada ni implementada requiere cautela al analizarla. Habrá que esperar a conocer mejor algunas medidas para valorar el alcance de sus aportaciones pero no modifica estos conceptos.

LA INSPECCIÓN EDUCATIVA: SUPERVISIÓN Y CONTROL DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.

El término "supervisión" se concibe como asesoramiento, mientras que "inspección" se identifica con vigilancia, control y fiscalización. La LOE, en su artículo 151, ha conjugado ambas denominaciones atribuyendo a la inspección "supervisar y controlar,desde el punto devista pedagógicoy organizativo,el funcionamientode los centros educativos asícomo losprogramas que enellos inciden".

Del resto de las funciones de la IE nos gustaría destacar la de "asesorar, orientar einformar alos distintos sectores dela comunidad educativa enel ejercicio desus derechos y enelcumplimiento desus obligaciones" porque, así como la supervisión y el control se hacen pedagógica y organizativamente, la función de asesoramiento es sólo legal.

La Consejería de Educación desarrolla esta función a través de: "la intervención en los centros educativos y en las aulas desde *Factores Clave* que contribuyen a la mejora de

los resultados escolares" (IFC). Esta actuación es realizada por todos los inspectores/as de un equipo de zona sobre un centro educativo. De esta forma, la IE supervisa y controla: adaptaciones curriculares significativas y no significativas, medidas curriculares y organizativas para ACNEAE, horarios del profesorado, etc.

Sin embargo, en estos completos informes no se puede apreciar la respuesta educativa a un determinado alumno/a. En este sentido se inscribe la iniciativa del Servicio de Inspección de Sevilla basada en el "plan de actuación individual para cada alumno con NEAE" que se puede realizar anualmente y basado legalmente en el Art. 74 de la LOE.

DISCUSIÓN

No pretendemos establecer conclusiones sino compartir una serie de reflexiones e importantes cuestiones cuya resolución contribuiría extraordinariamente a la mejora de nuestro Sistema Educativo, especialmente a dar respuesta a cada ACNEAE:

*¿Estamos condenando al fracaso a gran parte del alumnado con NEAE?*Ante este nuevo concepto y la necesidad de catalogar al alumnado con discapacidad y trastornos graves de conducta, lo más tempranamente posible, con el objeto de que tengan atención prioritaria ¿no les negamos al resto de ACNEAE la posibilidad de importantes medidas curriculares, como las adaptaciones curriculares significativas, que cuando el desfase curricular es muy amplio quizás sea lo único que pudiera evitar el abandono y el fracaso de estos escolares?

¿*Estamos formando al profesorado para atender a la diversidad?*Si para todos aquellos ACNEAE que no tienen discapacidad la respuesta que ofrecemos es organizativa y curricular, son los maestros generalistas y los profesores de área quienes tienen que satisfacer estas necesidades, ¿realmente están formados para ello?*¿Y en el acceso a la función pública docente exigimos estos conocimientos para el acceso a cualquier* especialidad?

¿Y la formación permanente del profesorado? ¿Es suficiente? ¿Debería ser obligatoria en este y otros ámbitos?

Este profesorado necesita asesoramiento pedagógico para poner en marcha estas medidas organizativas y curriculares. La IE tiene la función del asesoramiento, peroaunque se refiere a un asesoramiento legal, cuando nos referimos a la atención a la diversidad ¿donde empieza y dónde termina uno y otro asesoramiento?De hecho, en

otras comunidades autónomas la IE ejerce no sólo el asesoramiento pedagógico sino también las funciones de formación del profesorado.

Ante ello ¿Necesitamos una IE con especialistas en la atención a la diversidad? En su evolución histórica, la inspección ha pasado de ser "especializada por etapas y áreas" a tener un perfil generalista lo cual no es incompatible con un mayor conocimiento y experiencia por parte del inspector/a sobre determinado aspecto educativo. ¿Sería dar un paso atrás recuperar este modelo? La LEA ya apunta esta posibilidad en su artículo154.2 y 3.

REFERENCIAS

Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa de 1970(*LGE)*

Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (*LOGSE*)

Ley Orgánica de Educación de 2006 (*LOE)*

Ley 17/2007 de Educación de Andalucía (*LEA*)

METODOLOGÍAS INNOVADORAS EN FORMACIÓN INICIAL PARA FOMENTAR EL APRENDIZAJE DE LENGUA EXTRANJERA Y CONTENIDOS

Aoife Ahern, *M. Luisa García Bermejo, *Mairena Gonzalez Ballesteros, *M. Dolores Pérez Murillo y M. y Teresa Fleta Guillén*

Universidad Complutense, Madrid.;Universidad de Alcalá de Henares, Madrid.*

RESUMEN

En la formación del profesorado de educación infantil y primaria, la Universidad debe adaptarse a las demandas de la escuela actual. Exponemos parte de un proyecto interdisciplinar y multimodal por tareas en el que participaron alumnos y profesores de diversas áreas de la Facultad de Educación de la UCM, UAH y CAM. El objetivo principal era familiarizar al alumnado de las especialidades de música e inglés de Magisterio con metodologías que integran el aprendizaje de lengua y contenidos en diferentes áreas curriculares. Mediante técnicas de aprendizaje cooperativo, los alumnos crearon unidades didácticas en torno a canciones que compusieron en inglés y que se difundieron a través de las TIC.

ABSTRACT

In kindergarten and primary teacher education, the University must adapt to the needs of today's schools. We describe part of a multidisciplinary, multimodal, task-based project in which students and teachers of the Faculty of Education of the UCM, UAH and CAM took part. The main aim was to familiarise students of the music and English areas with methodologies that integrate language and content learning in different curricular areas. Through cooperative learning techniques, students created teaching units based on songs that they composed in English and which were disseminated through ICT.

INTRODUCCIÓN

En el contexto educativo actual, la enseñanza de lenguas extranjeras ha experimentado un incremento en número de horas y un descenso en la edad de inicio. En la Comunidad Autónoma de Madrid hay una clara apuesta institucional por la enseñanza de contenidos curriculares en inglés (AICLE) desde el curso 2004-2005, cuando se implantó la

enseñanza bilingüe en colegios de primaria. Para acoplarse a las necesidades de las nuevas aulas, se han desarrollado metodologías que integran el aprendizaje de lengua y contenidos en las diferentes áreas curriculares (Coyle, Marsh y Hood, 2011).

Como se ha señalado reiteradamente, entre los retos que plantean los programas bilingües está el de la formación del profesorado (Naves & Muñoz, 1999). El trabajo que presentamos forma parte de un proyecto de Innovación Educativa y Mejora de la Calidad Docente (2010/2011) impulsado desde la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. En concreto, se trata de un proyecto dirigido a estudiantes de Magisterio en torno al desarrollo de las habilidades comunicativas en inglés, centrado en la creación por grupos cooperativos de material didáctico motivador e innovador para su futura práctica profesional.

Justificación Teórica

Muchos estudios neurológicos y lingüísticos señalan que existe una estrecha relación entre la música, lenguaje y el desarrollo cerebral (Mithen, 2006; Schon et al., 2008; Patel 2010; Brandt, Gebrian & Slec, 2012). Basada en esta relación, la experiencia de muchos maestros y educadores ha demostrado que los usos pedagógicos de la música, y muy especialmente de las canciones, constituye una herramienta muy valiosa y eficaz para impulsar el aprendizaje de lenguas (Ludke, Ferriera & Overy, 2013).

En la medida en que las competencias requieran tanto el saber, como el "saber hacer" y siguiendo la máxima de Aristóteles: "Lo que se debe de aprender a hacer, se aprende haciendo", el alumnado de Magisterio debe experimentar cómo el conocimiento teórico que acumulan durante los años de estudio puede y debe aplicarse en la creación de recursos.

Sin embargo, la formación inicial de profesorado apenas ha ofrecido oportunidades para fomentar el desarrollo de competencias que integren enfoques motivadores y significativos para la enseñanza de lenguas.

MÉTODO

El principal objetivo del proyecto consiste en mostrar que a través de proyectos de aula se puede fomentar la creatividad, el aprendizaje colaborativo y la co-evaluación en formación inicial, de tal manera que los alumnos integren modelos educativos nuevos y

creen recursos didácticos aplicables en su futura práctica profesional. La Tabla 1 presenta el número total de participantes en el proyecto:

Tabla 1. Número de participantes en el proyecto

Número de profesores de la UCM	4
Número de profesores de UAH	1
Número de profesores de la CAM	1
Número de alumnos de la especialidad de Educación Musical	53
Numero de alumnos de la Diplomatura de Lengua Extranjera	70
Número de alumnos de Grado	20

El proyecto comienza con la aplicación de un cuestionario inicial para recabar información sobre la formación musical y didáctica de los alumnos, así como su actitud respecto al hecho de participar en un proyecto de innovación educativa.

Con el fin de dotar a los alumnos con las herramientas necesarias para la creación de recursos educativos en torno a canciones y rimas para la enseñanza-aprendizaje de lengua y contenidos en inglés, se diseñó un programa de formación previo que consistía en diversos talleres. Los talleres fueron impartidos por profesores especialistas de inglés, música y psicología evolutiva de distintos departamentos y facultades, así como un profesor especialista en música que imparte su docencia en Educación Primaria.

En el primer taller, se inició a los alumnos en la importancia de la relación entre lengua, música y cerebro, y en cómo las canciones y las rimas sirven para aprender lengua y contenidos, especialmente en los niveles de Infantil y primer ciclo de Primaria. En un segundo taller se inició a los alumnos en la adecuación de actividades relacionadas con la música y el movimiento para el desarrollo integral de los niños de estas edades. En el último taller se acentuó la importancia de adecuar las actividades de creación de recursos a las características evolutivas de los niños.

El enfoque didáctico de los talleres y de las posteriores sesiones de trabajo se fundamentó en el aprendizaje cooperativo. En este sentido, se hizo hincapié en la co-evaluación de los recursos elaborados por los diferentes grupos de trabajo a lo largo de todo el proyecto. Consideramos la co-evaluación como un aspecto clave para facilitar el aprendizaje entre iguales y un primer paso para incorporar este procedimiento en su futura práctica profesional. Posteriormente, los alumnos trabajaron en la creación en

grupo de canciones y rimas relacionadas con las rutinas diarias y las transiciones en la escuela.

Durante la última fase, los futuros maestros presentaron en clase las canciones, rimas y otros materiales didácticos relacionados (flash-cards, posters, instrumentos de percusión, etc.). Las presentaciones sirvieron para que los alumnos perdieran sus inhibiciones al exponer en público, para la autoevaluación y para reflexionar sobre el trabajo realizado por otros grupos de compañeros.

El equipo de la Plataforma de Divulgación Científica de la Universidad Complutense de Madrid, (Facultad de Ciencias de la Información) grabó en video a los alumnos cantando y recitando en inglés. Para finalizar, se llevó a cabo un acto de presentación del proyecto en la Facultad de Educación a cargo del profesorado y alumnado implicado.

CONCLUSIONES

Queremos destacar la importancia de la co-evaluación y del trabajo cooperativo en el desarrollo de este proyecto. De un lado, los cuestionarios de autoevaluación y de co-evaluación ayudaron a los alumnos a reflexionar sobre su proceso de aprendizaje; de otro, la valoración positiva de los alumnos en relación con las observaciones recibidas de los compañeros sobre sus trabajos les ayudó a auto-regular su aprendizaje.

Asimismo, los talleres de formación probaron ser una herramienta apropiada para establecer un punto de partida común antes de empezar el nuevo aprendizaje.

Los futuros maestros experimentaron con un modelo didáctico práctico del que podrán seleccionar recursos útiles para su futura práctica profesional. A través de herramientas multimodales novedosas e incorporando destrezas específicas de las otras áreas y especialidades, desarrollaron su creatividad, componiendo y adaptando música, canciones y rimas para aprender inglés.

Como inconveniente, podríamos destacar la dificultad que supone trabajar con grupos muy numerosos de estudiantes en proyectos de este tipo, hecho que nos impidió la extensión de las actividades a los grupos del nuevo grado de Magisterio en la medida prevista.

REFERENCIAS

Brandt, A., Gebrian, M. y Slec, L.R. (2012). Music and early language acquisition.*Frontiers in Psychology, 3*, 327.

Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010). *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ludke, K., Ferreira, F. y Overy, K. (2013). Singing can facilitate foreign language learning. *Memory and Cognition*.*41(5),* 13.

Mithen, S. (2006).*The Singing Neanderthals:The Origins of Music, Language, Mind, and body*. Boston: Harvard University Press.

Navés, T y Muñoz, C. (1999). CLIL experiences in Spain. En D. Marsh, y G. Langé, (Eds.) *Implementing Content and Language Integrated Learning* (145-157). Finland: Continuing Education Centre, University of Jyväskylä.

Patel, A.D. (2010). *Music, Language, and the Brain*. New York: Oxford University Press.

Schon, D., Boyer, M., Moreno, S., Besson, M., Peretz, I. y Kolinsky, R.(2008). Songs as an aid for language acquisition.*Cognition*, *106(2),* 975-83.

EL PROFESORADO DE FORMACIÓN PROFESIONAL: METODOLOGÍAS DOCENTES Y CONTEXTOS EDUCOMUNICATIVOS

***Paula Renés Arellano y **Domingo Gallego Gil**

**Universidad de Cantabria; **Universidad Nacional de Educación a Distancia.*

RESUMEN

La finalidad educativa de la educación mediática es formar personas que logren desenvolverse de manera crítica en la sociedad actual. Por ello, se precisa analizar la situación real de trabajo del profesorado, conocer cómo y de qué manera trabajan para poder responder adecuadamente a las necesidades y demandas. El objetivo de este estudio es conocer los recursos tecnológicos y metodológicos que emplea el profesorado de Formación Profesional de un centro educativo urbano de Cantabria. Para ello, se muestra el contexto de la investigación, los objetivos, la metodología aplicada, el proceso de recogida de información, la muestra, el procedimiento de análisis y la validación de instrumentos. Los resultados indican que el profesorado en general emplea las tecnologías presentes en sus aulas aunque desconocen metodologías de aprendizaje cooperativo que pueden facilitar su labor y generar propuestas educomunicativas.

ABSTRACT

The educational purpose of media education is to train people to achieve critically cope in today's society. Therefore, it is necessary to analyze the actual situation of teachers' work , learn how they work and how to respond appropriately to the needs and demands. The aim of this study was to determine the technological and methodological uses Vocational teachers in urban school of Cantabria. This shows the context of the research, the objectives, the methodology, the data collection process, the sample, the test procedure and validation of instruments. The results indicate that teachers generally employs the technologies present in their classrooms but unknown cooperative learning methodologies that can facilitate their work and generate proposals edu-communicative.

INTRODUCCIÓN

A lo largo de este trabajo intentamos plasmar la realidad en la que trabajan los docentes, buscando cómo y de qué manera se podría realizar una intervención educativa positiva para el cambio metodológico del profesorado de Formación Profesional (FP), una etapa educativa que en los últimos años está viéndose reforzada por cambios políticos en pro de una legislación común e integradora, y de una percepción más positiva desde el ámbito social.

PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LAS AULAS DE FP: HACIA UN MODELO EDUCOMUNICATIVO

Aprendemos no solo de la experiencia, sino a través de los objetos (Area, Gros y Marzal, 2008), y es que nuestra sociedad debe favorecer *obtener, tratar y compartir información de forma instantánea desde cualquier lugar, tiempo y forma* (Pantoja 2004:127). La sociedad de redes es algo más que el papel crítico del conocimiento y la información (Castells, 2001: 45), *es un entramado de causas y consecuencias, de realidades y virtualidades que debemos tener presente*.

Es preciso una incorporación de las TIC en las aulas (García-Ruiz, 2013) y la adquisición de competencias que permitan ser a las personas críticas, responsables y activas ante los medios, es lo que se denomina educomunicación (Aguaded, 2012). Definido por Ferrés y Piscitelli (2012:79) como el conjunto de *conocimientos, destrezas y actitudes relacionados con seis dimensiones básicas, de las que se ofrecen los indicadores principales.* Dichas dimensiones son:lenguajes, estética, tecnología interacción, producción y difusión, ideología y valores y estética. Autores como Ferrés, Aguaded y García Matilla (2012) exponen trabajos vinculados a este concepto en la revista ICONO 14 "El reto de la competencia mediática de la ciudadanía", coordinado por Aguaded (2012). Y el proyecto I+D La enseñanza obligatoria ante la competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital (EDU2010-21395-C03-03) investiga y avanza en educación mediática.

La alfabetización visual o visual literacy es imprescindible para saber identificar todos los mensajes soportados en la comunicación audiovisual como para poder crear o decir utilizando esos lenguajes (Delgado, Zehag, y Bautista, 1999). El ciudadano debe saber

leer todos los mensajes que le llegan, para, de ese modo, aplicar un espíritu crítico y escapar a cualquier manipulación.

En este contexto, ¿cuál es la realidad presente en las aulas de FP? se intenta dar respuesta a esta cuestión, diseñando un cuestionario específico para evaluar cómo trabaja y qué conocimientos tiene el docente de FP vinculado a las tecnologías y las metodologías.

MÉTODO

Diseño y procedimiento

La investigación planteada responde a un *carácter descriptivo y exploratorio*, concretamente es un estudio de caso sobre metodologías y TIC en aulas de FP de Cantabria, y ha sido seleccionado por sus características atractivas y por estar adecuadas al campo metodológico presentado (Bonafé, 1990 y Rodríguez-Rojo, 2000).

Participantes

La muestra objeto de estudio es de conveniencia o accidental y la conforman 45 docentes de Cantabria, de un centro urbano en el que se imparten enseñanzas de FP en las familias profesionales de mantenimiento de vehículos autopropulsados, mantenimiento y servicios a la producción y fabricación mecánica (ver Tabla 1.)

Tabla 1. Distribución del profesorado de FP según género y edad.

		Varón	**Mujer**	**Total**	
Género	N	31	14	45	
	%	69	31	100	
		-30 años	**31-45 años**	**+46 años**	**Total**
Edad	N	3	19	23	45
	%	6,7	42,3	51,1	100

Dimensiones y variables

Para conocer la perspectiva del profesorado se diseñó un cuestionario por un total de 32 ítems y cuya fiabilidad es de un Alfa de Cronbach de 0,85, lo que indica que el

instrumento es fiable, con tres dimensiones: recursos tecnológicos, metodologías y competencias profesionales.

RESULTADOS

Análisis según dimensiones

Utilizando la prueba T-test, se ha analizado cada una las dimensiones con sus correspondientes ítems lo que ha generado que para un 95% de intervalo de diferencia todos ellos resultan estadísticamente significativos ($p \geq 5$). El análisis posterior sobre las medias obtenidas entre las variables dependientes y las independientes seleccionadas para realizar contrastes resultaron significativos en algunos ítems (variable sexo).

Análisis de dimensiones:

- *Recursos tecnológicos*: en lo referente a la utilización de los recursos en el centro y en el aula, los datos obtenidos indican la necesidad de promover espacios educativos de incorporación de las TIC, concretamente señalar que el 97,8% del profesorado del centro señala como necesaria la formación en TIC. Las TIC se usan para presentar información al alumnado (89%) y para elaborar materiales con un porcentaje elevado (89%).
- *Metodologías*: El porcentaje sobre la comunicación utilizando las TIC desciende al 50% y en evaluación con TIC el 96% lo hace con prueba escrita, seguido de la prueba práctica.
- *Competencias profesionales*: el 69% del profesorado no considera que esté bien valorada su profesión. El 56% indica que los planes vigentes se ajustan a los perfiles profesionales exigidos por las empresas y en cuanto al nivel de inserción laboral y de rendimiento académico, la familia profesional de "mantenimiento y servicios a la producción" es la que mayor índice de inserción y de resultados académicos altos tanto en grado medio como en superior, aunque son datos relativos por el momento de crisis económica que está generando un nivel de inserción laboral más bajo que en años anteriores.

Contraste de resultados según la variable sexo.

Señalar que en relación con el contraste realizado según algunas de las variables como sexo, los resultados indican que la significatividad se mantiene en alguno de los ítems según la variable analizada y observándose el contraste de hombres y mujeres (Tabla 2).

Tabla 2. Resultados de medias según la variable Sexo

		SEXO (hombre/mujer)	**Significatividad**
Recursos tecnológicos	Mi centro dispone de	Cañón	,194*
		Biblioteca	,258*
		Website	,194*
		Scánner	,366*
	Mi aula dispone de	Internet por cable	,226*
		Ordenador Portátil	,431*
		Cañón	,417*
		PDI	,624*
		PD	,353*
		Biblioteca	,074*
Metodologías		Gestionar datos académicos	,355*
		Recoger información	,355*
		Presentar información al alumnado	,154*
		Elaborar materiales didácticos	,290*
		Construcción de materiales por parte del alumnado	,528*
		Evaluar	,184*
		Comunicarme con compañeros/as	,127*
		¿Te gustaría recibir formación didáctica en TIC?	,065*
		¿Eres tutor/a de FCT?	-,122*
		Si la respuesta anterior es afirmativa, ¿hace cuánto que eres tutor/a?	-,726*
		Evaluación con prueba escrita	,097*
		Valoro la participación	-,228*
Competencias profesionales	Nivel de inserción laboral en	Electric/Electrón GM	-,258*
		Fabricación Mecánica GM	,286*
		Mantenimiento Vehículos GM	-,258*
		Electricidad y Electrónica GS	-,387*
		Fabricación Mecánica GS	,286*
		Mantenimiento y Servicios Producción GS	,293*
		Mantenimiento Vehículos GS	-,258*

*Nota. *p≤.05*

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Según los resultados, el profesorado muestra interés por recibir formación en TIC, siendo la presentación de información y la elaboración de materiales utilizando las TIC, las tareas más habituales. En cuanto a la evaluación la mayoría continúan realizándola con el sistema de escritura tradicional prestando interés a las pruebas prácticas y la participación en el aula. El profesorado indica que su profesión no está bien valorada y que los planes vigentes en materia de FP todavía requieren una mayor adaptación con la realidad de la empresa. En cuantoa la variable sexo, los hombres presentan mayor preferencia por la mayoría de las dimensiones que las mujeres.

La presencia de las TIC en los centros no garantiza su utilización en las aulas, el profesorado debe estar capacitado, el conocimiento del profesorado es necesario pero no suficiente. Todas las metodologías relacionadas con la educomunicación (García-Ruiz, Sandoval y Cos, 2013), convergen en un método de enseñanza donde el alumno es el protagonista del proceso de exploración o indagación de soluciones ante una situación problemática, debe desarrollar estrategias para la búsqueda, análisis, elaboración y difusión del conocimiento.

REFERENCIAS

Aguaded, J. I. (2012). El reto de la competencia mediática de la ciudadanía. *ICONO 14*, 10(3), 01-07.

Area, M., Gros, B. y Marzal, M. A. (2008). *Alfabetizaciones y Tecnología de la Información y de la Comunicación.* Madrid: Síntesis.

Bonafé, J. (1990). El estudio de casos en la investigación cualitativa. En J. B. Martínez Rodríguez (Ed). *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza* (57-68). Granada: Universidad de Granada.

Castells, M. (2001). Materiales para una teoría preliminar sobre las sociedades de redes. *Revista de Educación*, extra 1, 41-58.

Delgado, S., Zehag, M. y Bautista, A. (1999). Estudio sobre el valor de la alfabetización audiovisual en adultos.*Revista Pixel Bit,* 13.

Ferrés, J., Aguaded, J. I. y García-Matilla, A. (2012). La competencia mediática de la ciudadanía española: competencias y retos. *ICONO 14*, 10(3), 23-42.

Ferrés, J. & Piscitelli, A. (2012). La competencia en educación mediática: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 75-82.

García-Ruiz, M. R., Sandoval, Y. y Cos, C. (2013). La educación mediática en la Formación Profesional. Propuesta de inclusión. *EDMETIC*, 2, 39-58.

García-Ruiz, R. (2013). Competencia digital y mediática: implicaciones didácticas. Congreso. http://www.uned.es/infoedu/CIE-2013/documentos/Programa-2013.pdf

Pantoja, A. (2004). *La intervención psicopedagógica en la sociedad de la información. Educar y orientar con nuevas tecnologías.* Madrid: EOS.

Rodríguez-Rojo, M. (2000). Credibilidad de la investigación cualitativa o reflexiones sobre qué y cómo observar en un estudio de casos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39, 119-130.

LEARNING WITH A PROJECT APPROACH: AN EXPERIENCE OF A PEDAGOGICAL SUPPORT FOR SUPERVISION AND TEACHER DEVELOPMENT

Conceição Leal da Costa y Maria Assunção Folque

Universidade de Évora

RESUMEN

En este capítulo presentamos y evaluamos un programa de formación, todavía activo, impartido en la Universidad de Évora (Departamento de Pedagogía y Educación), dirigido a docentes de infantil y primaria. El programa implica la supervisión de los docentes noveles durante el período de prácticas, inserido en el programa de formación inicial "Aprendiendo a través del Trabajo por Proyectos en la escuela infantil y primaria". La metodología usada se basa en el concepto de 'isomorfismo pedagógico' (Niza, 2009), que estructura el curso en un enfoque por Proyectos.

Los/las docentes comenzaron por identificar sus conocimientos, necesidades y preguntas sobre los Proyectos de Trabajo (PT), y diseñaron el curso en colaboración, con el fin de responder a las cuestiones que identificaron. Todas las docentes estuvieron implicadas en la búsqueda bibliográfica sobre los PT, compartiendo y discutiendo sus experiencias individuales, finalizando en una síntesis sobre el nuevo saber y las respuestas a los problemas que habían identificado y discutido en grupo.

El análisis de las voces de las docentes expresadas en el acompañamiento del curso, demuestran el modo en como diseñaron y cumplieron sus proyectos de aprendizaje, proporcionando evidencias de la significación de su experiencia de aprendizaje, siendo capaces de transferir en sus prácticas, como docentes y formadoras.

Palabras clave: formación del profesorado; desarrollo profesional: Isomorfismo pedagógico; Proyectos de Trabajo.

ABSTRACT

In this chapter we will present and evaluate an in-service training program provided by the University of Évora department of Pedagogy and Education for pre-school and primary teachers involved in supervising student teachers in their practicum during the initial teacher education program – "Learning through a Project Approach in pre-school

and primary school" (LPA). The methodology used is based on the concept of pedagogic isomorphism (Niza, 2009) structuring the course in a Project Approach (PA). Teachers started to identify their knowledge and also their needs and questions about the PA and they designed the course in collaboration, aiming to answer the questions they identified. All teachers were involved in bibliographic research about PA, they shared and discussed individual PA experiences and they carried out synthesis about the new knowledge and answers to the problems they identified that were than discussed in the group.

The analysis of the teachers' voices expressed in the course assessments, demonstrate the way they designed and accomplished their projects of learning and provided evidence of the significance of this learning experience, which they were able to transfer to their practices like teachers and trainers.

Key words: Teacher Education; Professional Development; Pedagogical Isomorphism; Project Approach.

INTRODUCTION

We will first introduce the work developed over the last two years in the Pedagogy and Education Department at the University of Évora with two groups of cooperating teachers. Next, the causes of this project will be presented. Considering that the education of the most of us throughout life influence our behaviors and ways of learning, this accumulated experience also, foment the reproduction of traditional teaching practices (Kelchtermans a Vandenberghe, 1994). As University supervisors of teaching practice we started with empirical evidence of attitudes and beliefs that the cooperating teachers in pre-school and primary schools, seems to hamper and many times prevent dialogical visions and teaching practices with children in the classroom, namely the adoption of the Project Aproach by the students. So, we intended that by a program of teacher development, to incorporate this teaching/learning practice in the classroom and help supervision of the pre-service teacher´s education project.With a broad-based view of teacher professional development, we tried to find with them the pathways for change their practices and, simultaneously, enabling to improve this pedagogical approach in their participation on supervisory process.

Experience in this teacher professional development program, suggests that it is possible to use a model that pursue the same principles and practices which they use

with their children in classrooms. Although it is a difficult undertaking this principle is what Niza (2009) named as pedagogical isomorphism. The author argues that the *pedagogical isomorphism* should be implemented and used in order to develop a successful teacher learning and development. Using the same practices in a professional development program, can lead teachers to apply the same learning models in their workplace with children in a formal context of learning for childhood.

Drawing upon work carried out in the context of "Learning through a Project Approach in pre-school and primary school" (LPA), this program started with an emphasis placed on behaviors, doubts and professional experiences. How do the experienced cooperating teachers, understood and valued the effectiveness of the strategies they use to promote teaching and learning through a project approach, were important to design the line of inquiry proceed in the course. Finally, we will highlight some aspects that might be developed further in the context of pedagogy of teacher education and professional development.

METHOD

Design and Participants

The new teacher profile in Portugal derives from the adaptation of teacher education programs to the *Bologna Process*. Its novelty in relation to traditional programs requires the implementation of formative strategies intended to foster the development of an autonomous educational competence considered to be a key issue in this profile. The pre-school (3-6 years old) and primary (6-10 years old) teachers in Portugal are generalists able to perform in-depth processes of teaching and learning focusing on the globalization of knowledge and integrated teaching. These teacher educator competences assume and imply the need for professional development and training of teacher education staff and cooperating teachers (Korthagen, 2010).

The Project Approach (PA) is a core strategy for learning in the initial teachers' training courses at the University of Évora. In order to build coherence in teaching practices both in schools and at the University, we decided to extend this strategy to the in-service courses offered to cooperating teachers. The PA is a strategy considered to fulfill the needs as well as to promote the achievement of the educational aims of the 21st century. We use the concept of pedagogical isomorphism (Niza, 2009) to stress that in order to carry on innovative practices teachers need to experience them in their

training.

We argue that the use of teaching and learning based on the PA, working on meaningful activities, can also benefit teacher learning as it assumes that life is action and it is through interaction between action and thought that the individual learns and develops (Andrade, Alarcão e Santos, 2008). So, in order to contribute for professional development of the cooperating teachers, the implementation of training activities was a priority for encouraging the development of educational skills considered a key issue in the teacher professional profile for a quality work.

Throughout the supervision process in the pre-service teacher education at the University of Évora, we identified the teachers desire of a structured course in order to promote their work by projects in schools and pre-schools. Believing that professional development never stops and is embedded in teacher´s daily lives (Little, 1993; Zeichner e Conklin, 2005), the learning as a process encompassed creating a common language towards a common agenda to academic staff and for the 30 participants in LPA: experienced teachers and cooperators from pre-school and primary schools.

The purpose and the challenge for all will develop the taste and pleasure of learning to build knowledge together!

TEACHING AND LEARNING PROCESSES IN LPA

The importance of improving schools, increasing teacher quality, and improving the quality of student learning has led to a concentrated concern with professional development of teachers as one important way of achieving these goals (Opfer e Pedder, 2011). For a long time, the literature fails to explain how teachers learn and what makes professional development effective (Borko, 2004; Clarke e Hollingsworth, 2002), but otherwise, the acceptance that teacher learning as interactive and social and that "formal and informal communities among teachers can act as powerful mechanisms for their growth and development" (Desimone, 2009, p.29). Opfer e Pedder (2011) argues that "the extant literature suggests that the majority of writings on the topic continue to focus on specific activities, processes, or programs in isolation from the complex teaching and learning environments in which teachers live" (p.377).

In LPA the substantives features were to enhance teachers knowledge, skills and classroom practice. So, we advocate an understanding of teacher professional learning centrally based on *pedagogical isomorphism*, the conceptual purpose by Niza (2009):

"The isomorphism is teaching the methodological strategy which consists of experience through the whole process of training, involvement and attitudes, methods and procedures, technical resources and modes of organization that you want will be performed in professional practices of effective teachers" (p. 352).

So, after decided the conceptual solution we designed the first session. Getting started (Katz e Chard, 1989) included: schedule the plan of action starting from the initial problems identified in the teachers knowledge:

- Presentation and expectations of participants;
- Proposal for work on project: between the desire to learn and overcome the inertia;
- Sharing curiosities, interests and questions; Topics related to the everyday life with children in classroom
- Sharing resources and plan the tasks and schedule an work plan.

Next, in phase 2 or field work, teachers and the "university staff" shared bibliographic resources and they read theoretical texts individually chosen (or in pairs or small groups). Digital platforms, like moodle, were very important sharing and communicating resources.

Culminating and dissemination events, was the phase 3. That includes preparing presentation reports in the form of talks and "guided tours" of their constructions with power point support. After each group or individual displayed and reported its findings to the others, the class discuss about that. Following these events, all of us were engaged in evaluation and reflection about project approach, based on practical examples, and feedback.

CONCLUSIONS: learning processes by teachers voices

Teacher´s voices in their final and writing assessment, tell us that if effective professional development will result in improve teacher practices, teacher professional activities need to be experienced in the program design and development. They revealed their desire to improve teaching, linking theory and practice in cooperation with trainee teachers and children.The need to cultivate communities of practice in school was also mentioned.

One of the components of communities of practice and PA, is that learners are involved in a wide variety of tasks. In this professional development program, teachers were

involved in drawing, comparing, reading, listening or discussing. These learning processes where rich opportunities for learning with peers in a community of learners.

We think now, that this is what has led researchers like Borko (2004), Desimone (2009) or Opfer e Pedder (2011) to consider the crucial role of the teacher's training processes on their practice: the types of materials teachers use while learning, the coherence of the learning activity to their daily work, and the pedagogical processes those teachers engage in while learning effectively (Niza, 2009). Teachers learn most effectively when activities require them to engage "with materials of practice, when activity is school based and integrated into the daily work of teachers and when the pedagogy of professional development is active and requires teachers to learn in ways that reflect how they should teach pupils" (Opfer e Pedder, 2011, p.385).

Cooperating teachers, as a whole, said that these elements come together in this LPA professional development program. A learning community emerged, involving different types of teachers where they were more likely to discuss problems, strategies, and solutions together. That is our strong belief too!

REFERENCES

Andrade, A., Alarcão, I. y Santos, L. (2008). A Aprendizagem por Projecto na Formação de Educadores. *Educação, 31*(3), 210-216.

Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher, 33*(8), 3–15.

Clarke, D. y Hollingsworth, H. (2002).Elaborating a model of teacher professional growth.*Teaching and Teacher Education, 18*, 947–967.

Desimone, L. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher, 38*(3), 181–199.

Niza, S. (2009). Contextos Cooperativos e Aprendizagem Profissional. A Formação no Movimento da Escola Moderna. In J. Formosinho. (coord..) *Formação de Professores – Aprendizagem profissional e ação docente* (345-362). Porto: Porto Editora.

Opfer, V. D. y Pedder, D. (2011). Conceptualizing Teacher Professional Learning. *Review of Educational Research, 81* (3), 376-407.

Zeichner, K. M. y Conklin, H. G. (2005).Teacher education programs. In M. Cochran-

Smith y K. M. Zeichner. (Eds.) *Studying teacher education* (645-735). Mahwah: NJ:Erlbaum.

UN CURRÍCULO BAJO LOS PRINCIPIOS DEL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE. UNA ENSEÑANZA PARA TODOS.

Guillermina Gavaldón Hernández*, Ana Belén García Varela* y Ana Gerbolés Sánchez*

Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares. Madrid, España

RESUMEN

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) son un conjunto de principios para el desarrollo del currículo con el objetivo de lograr una enseñanza inclusiva.

Con el objetivo de comprobar la validez de este enfoque, se llevó a cabo un estudio en la universidad de Alcalá. A través de una metodología cualitativa de investigación-acción se pudo comprobar que es posible planificar un currículo que se adapte a todos los alumnos. No obstante al no haber tenido alumnos extranjeros o con alguna necesidad especial, consideramos que se debe seguir investigando en esta línea para poder afirmar que se ha alcanzado una verdadera pedagogía inclusiva.

ABSTRACT

Universal Design for Learning is a set of principles for curriculum development to achieve an inclusive education.

In order to check the validity of this approach, we carried out a study at the University of Alcalá. Through a qualitative action-research methodology it was found that it is possible to plan a curriculum that fits all students. But by failing to foreign or special needs students, we believe that further research is required on this line in order to claim that a real inclusive pedagogy is achieved.

INTRODUCCIÓN

La universidad acoge a estudiantes con gran diversidad de estilos de aprendizaje, preferencias y habilidades o competencias. Uno de los retos a los que se enfrenta la enseñanza superior es el de desarrollar prácticas docentes centradas en el alumno, orientadas a reducir o eliminar las barreras que impiden un aprendizaje para todos (Ainscow, 2005). El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) (Rose y Meyer, 2002) aparece como un enfoque orientado a lograr una enseñanza inclusiva, a partir de

tres principios básicos: ofrecer múltiples formas de representación de la información, implicar al alumno a través de distintas estrategias, y darle la posibilidad de que demuestre su aprendizaje a través de diferentes vías.

Este trabajo, cuyo objetivo fue el de comprobar la validez del enfoque del DUA para lograr una pedagogía inclusiva, fue desarrollado en la Facultad de Educación de la universidad de Alcalá. Se realizó utilizando para ello dos asignaturas, una durante el curso 2011/2012 y la segunda en el curso 2012/2013. La evaluación y seguimiento del alumno se hizo a través del portafolio electrónico. En el primer caso sin aplicar los principios del DUA, mientras que en el segundo se adaptó el currículo a este enfoque.

Las entrevistas realizadas a los alumnos tanto en uno como en otro caso, así como la evaluación del portafolio, demostraron que es posible crear un currículo adaptado a todos. No obstante al no haber tenido alumnos extranjeros o con alguna necesidad especial, consideramos que se debe seguir trabajando en esta línea para poder alcanzar una verdadera pedagogía inclusiva.

MÉTODO

En el estudio participaron tres docentes de la Facultad de Educación que a partir de una preocupación temática común: ¿cómo lograr un currículo que se adapte a todos los alumnos y elimine las barreras para el aprendizaje? siguen un proceso de investigación-acción de acuerdo al esquema de Kemmis y McTaggart (1998) figura 1. La investigación se lleva a cabo siguiendo una espiral de dos ciclos en donde cada docente asumió un papel específico: la que desarrollaba la práctica, la que observaba el proceso y la capacitadora (Brockbank y McGill, 2008). El papel de la observadora fue el de tomar nota de la práctica docente y de las aportaciones de la capacitadora para poder discutirlas a lo largo de una jornada de reflexión llevada a cabo cada dos semanas.

Las asignaturas que sirven como base a la investigación fueron de primer curso de magisterio de educación infantil: Comunicación y Medios Socioculturales (curso 2011/2012) y Orientación e Intervención Tutorial (curso 2012/2013) con 85 y 87 alumnos inscritos respectivamente en cada una. Como herramienta de evaluación de los aprendizaje se utilizó el portafolio electrónico por ser un instrumento que promueve el dialogo, la reflexión y la construcción de conocimiento.

La planificación de la asignatura del primer ciclo se hace sin introducir los principios del DUA y se utiliza como punto de partida para analizar la práctica docente, los

materiales utilizados y las barreras que impiden un aprendizaje para todos. Durante los dos ciclos se registra la información a través de diarios de observación, entrevistas grupales a los alumnos, grabación de las jornadas de reflexión y el análisis de los portafolios de de los alumnos (Tabla 1).

Figura 1. Esquema de ciclos de investigación-acción según Kemmis y McTaggart. (Elaboración propia)

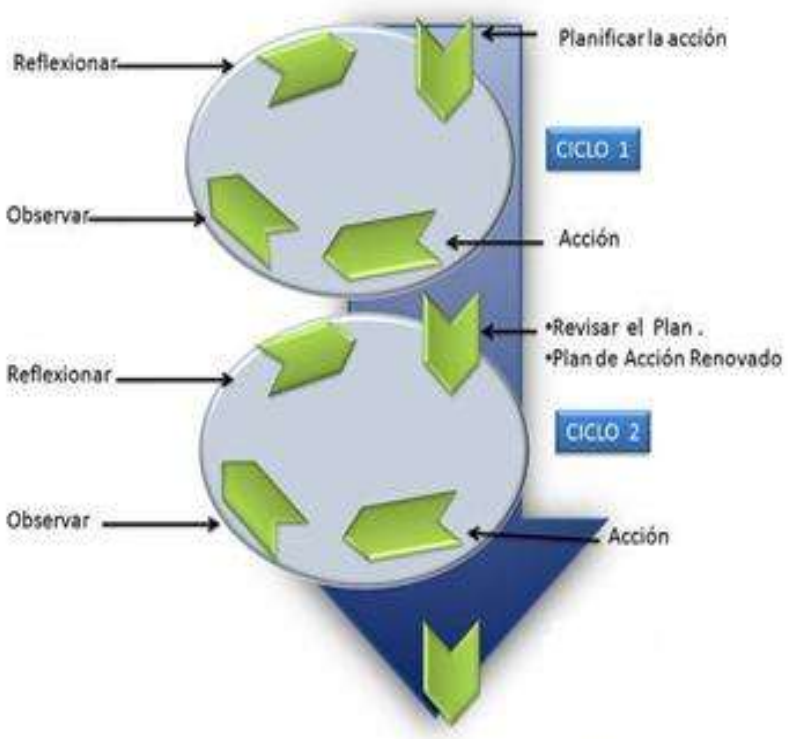


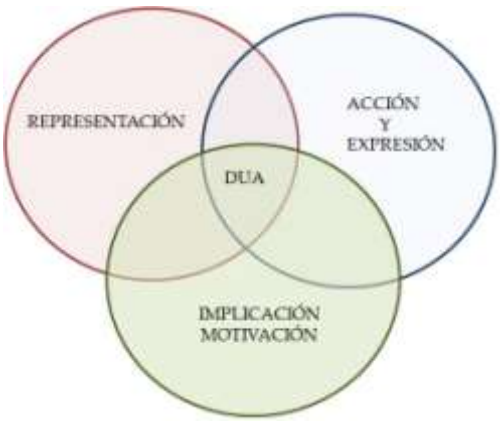
Tabla 1. Datos recogidos durante el proceso

Fuente de Información	Tipo
Diario del observador	Memos, notas de campo, jornadas de reflexión
Portafolio del alumno	Aportaciones / reflexiones
Entrevistas Grupales	Grabaciones vídeo y voz

A la luz de la reflexión sobre el primer ciclo se entra en una segunda espiral planificando la acción de la siguiente forma:

1. Se diseñan dos cuestionarios: uno VARK para conocer los estilos de aprendizaje de los alumnos y el segundo para saber de qué conocimientos previos parten, sus intereses y habilidades. La información obtenida de ellos sirvió para gestionar los grupos de aprendizaje cooperativo, ausentes en el ciclo anterior, y planificar distintas actividades para poder ser seleccionadas de acuerdo a los intereses de los alumnos. Como indica Reid (2002) para desarrollar un currículo inclusivo la universidad tiene que tomar en cuenta los intereses y perspectivas de los alumnos.
2. Se planifica la práctica introduciendo los principios del DUA (figura 2) en todo el currículo:
    - Utilizar múltiples formas de representación de información: las exposiciones orales se grabaron en formato vídeo y se proporciona el texto de base; se facilita el texto que explica las presentaciones realizadas mediante diapositivas y se dejan para su consulta en la plataforma de aprendizaje; se introduce voz en las presentaciones que narran cada diapositiva.
    - Implicar al alumno a través de distintas estrategias: se buscan programas interactivos para que el alumno pueda evaluar su aprendizaje; se fomenta el trabajo cooperativo.
    - Flexibilizar la manera de demostrar su aprendizaje: se da la posibilidad al alumno de construir el portafolio de manera grupal; el alumno puede grabar su reflexión en formato voz; el alumno puede demostrar su aprendizaje a través de la construcción de historias digitales.

Figura 2. Principios del Diseño Universal para el Aprendizaje



RESULTADOS

El análisis del primer ciclo nos dio información suficiente para detectar las barreas que impedían un aprendizaje para todos. Por un lado la falta de experiencia del alumno en actividades orientadas a la escritura reflexiva se tradujo en la dificultad que manifestó a escribir y el consiguiente rechazo hacia el método del portafolio. Muchos de los textos seleccionados para su lectura contenían un lenguaje confuso y complicado para alumnos de primer curso. En cuanto a las actividades de aprendizaje, no despertaron el mismo interés en todos los alumnos lo que dio pie a que muchos las evaluaran negativamente. Restringir la forma en que el alumno puede demostrar su aprendizaje produjo frustración y estrés en la mayoría de ellos al encontrar dificultades para expresar de manera escrita su conocimiento.

La flexibilización del currículo llevada a cabo en el segundo ciclo logró la participación activa del alumno y la implicación en las tareas de aprendizaje de la mayor parte. Se pudo comprobar que al darles libertad de expresar su conocimiento de la forma que mejor se adaptara a sus intereses y habilidades, potenció la iniciativa y la creatividad implicando a todos los alumnos en el portafolio electrónico. Los materiales proporcionados para su consulta, elaborados bajo los principios del DUA, fueron valorados positivamente por ser información proporcionada en distintos formatos. El análisis de las entrevistas nos ofreció información relevante para asegurar que un currículo flexible es posible pudiendo contribuir a lograr un aprendizaje para todos.

CONCLUSIONES

Consideramos fundamental la detección de las barreras que hacen posible un aprendizaje para todos y la planificación de un currículo flexible en la enseñanza superior. La implementación de los principios del DUA demostró ser un buen marco para lograr una pedagogía inclusiva, sin embargo, pensamos que en nuestro caso no se puede afirmar haberla logrado al no haber contado con alumnos extranjeros o con alguna necesidad especial. No obstante podemos decir que valoramos positivamente este marco de enseñanza que nos guió a planificar un currículo flexible orientando nuestra práctica hacia una pedagogía inclusiva.

REFERENCIAS

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levels for change? *Journal of EducationalChange*6, 109-124.

Brockbank, A. yMcGill, I. (2008). *Aprendizajereflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.

Kemmis, S. &McTaggart, K. (1998). Cómo planificar la investigación-acción. Barcelona: Laertes.

Reid, A. (2002). Internationalisation, inclusivity and learning. En C.M. Wong, K.P. Mohanan yD.Pan, (Eds.)*Proceedings of the Second Symposium on Teaching and Learning of Higher Education*(327-332). National University of Singapore: Centre for Development of Teaching and Learning.

Rose, D. y Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age.* Alexandria, VA: ASCD.

DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE UNA SECUENCIA DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DEL ENLACE QUÍMICO PARA 1º DE BACHILLERATO

Vázquez Moliní, A.[*], González Felipe, Mª E.[*], Cortes Simarro, J.M.*, Fernandez Cezár, R. y Aguirre Pérez, C.****

[*]Facultad de Educación de Albacete, Universidad de Castilla-La Mancha;[**]Facultad de Educación de Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha

RESUMEN

Proponemos la implementación de una secuencia didáctica para facilitar el concepto de enlace químico para alumnos de 1^0 de Bachillerato, partiendo del análisis de los libros de texto y de las concepciones alternativas más frecuentes de los estudiantes. Se evaluó comparando un grupo de alumnos que la han utilizado en clase y un grupo que siguió una enseñanza tradicional. La selección de contenidos y las estrategias utilizadas ofreció a los estudiantes mayor capacidad de análisis así como un conocimiento más profundo de los conceptos utilizados.

Palabras clave: enlace químico, innovación didáctica, bachillerato

ABSTRACT

This report shows the implementation of an innovative didactic proposal to teach chemical bond to 1^{st} high school course students. The starting point has been the analysis of chemistry textbooks and the preconceptions of students. The didactic proposal has been tested by using comprehension results in an experimental group and a control one, the latest taught in the traditional way. In the results it was observed that our proposal contents sequence and the used teaching strategies let the students develop a higher thinking analysis and a deeper knowledge of the topic.

INTRODUCCIÓN

El concepto de enlace químico se considera un concepto fundamental en la enseñanza de la Química y también es uno de los menos comprendidos en el bachillerato.

La investigación didáctica en Química persigue el desarrollo de estrategias eficaces para la enseñanza de la Química. La mayoría de los estudiantes, después de haber recibido la enseñanza tradicional sobre el enlace químico, demuestran una comprensión muy superficial del mismo, no sólo por la complejidad intrínseca del concepto sino también por la metodología de la enseñanza tradicional (Levy, 2006). Es necesario, por tanto, un cambio radical en la forma de enseñar este concepto que posibilite a los estudiantes una mejor comprensión. En este trabajo se presenta una propuesta didáctica para su enseñanza que permita superar estas dificultades.

MÉTODO

En la elaboración se ha partido inicialmente de resultados obtenidos en investigaciones anteriores (Leach y Scott, 2002;2003) sobre:

- Análisis de libros de texto
- Ideas previas de los alumnos.

Se han seleccionado dos grupos de 1º de bachillerato, uno grupo control (GC), que siguió una enseñanza tradicional y otro grupo experimental (GE) que siguió la propuesta didáctica presentada.

La propuesta didáctica se diseñó teniendo en cuenta un estudio previo de libros de texto donde se vio los factores que determinan las concepciones alternativas en los alumnos podían ser: secuenciación de contenidos (SC), terminología utilizada (T), clasificación de las sustancias según tipo de enlace (TE) y consideración de las fuerzas intermoleculares (FIM).

Tabla 1. Comparación respecto a estos cuatro puntos de nuestra secuencia didáctica y la secuenciación tradicional.

	Enseñanza tradicional	**Propuesta didáctica**
SC	Definición de enlace. Tipos de enlace. Clasificación de las sustancias y propiedades. Fuerzas intermoleculares.	*Reacción química.* *Propiedades de las sustancias.* *Partículas constituyentes de los sólidos cristalinos.* *Tipos de enlace y su estudio.*
T	Diferentes nombres para los sólidos cristalinos: sólido cristalino, cristal, red, atómico o reticular y nomenclatura utilizada para los distintos tipos de sólidos.	*Se les llama sustancias en general y se hace referencia a sus partículas constituyentes: iones, moléculas, átomos e iones metálicos: sólidos iónicos, moleculares, atómicos y metálicos*
TE	Se clasifican en iónicas, covalentes (con varios tipos que inducen a error) y metálicas, quedando fuera sustancias como el yodo o el agua.	*Se clasifican en cuanto al tipo de partículas que la constituyen: sustancias iónicas, sustancias moleculares, sustancias atómicas y sustancias metálicas.*
FIM	Se tratan a parte de los tres tipos de enlace y no realiza un estudio de los sólidos constituidos por moléculas.	Las fuerzas intermoleculares se estudiarán como enlaces

Los objetivos de aprendizaje fueron:

1. Entender que los elementos químicos que constituyen reactivos y productos son los mismos combinados de distinta forma.
2. Diferenciar entre cambio físico y químico.
3. Entender los modelos de bolas aplicados a la representación de reacciones químicas.
4. Desarrollar destrezas para la investigación en el laboratorio y obtener conclusiones.
5. Reconocer las partículas que constituyen un sólido
6. Asociar las propiedades de las sustancias a los enlaces
7. Entender que las partículas se unen para ser más estables.

La propuesta didáctica consta de las siguientes fases:

a) Explicar qué es una reacción química, tipos y cómo tiene lugar.
b) Experimentalmente clasificar sustancias según solubilidad, conductividad, puntos de fusión y puntos de ebullición.
c) Utilizar como recurso dibujos de la estructura interna de las sustancias estudiadas (identificar partículas constituyentes)**.**
d) Explicar que las propiedades de las sustancias vienen determinadas por los tipos de sólidos y sus enlaces**.**

RESULTADOS

Para evaluar el proceso se pasó un test ambos grupos y se contabilizaron las respuestas correctas e incorrectas.

Tabla 2. Se indican los resultados obtenidos.

Nº pregunta test		Respuestas correctas %		Respuesta Incorrecta	
		G C N= 25	G E N=19 **N= 23**	C	E
1	Diferenciar molécula y cristal	20 80%	20 87%		
12	"	16 64%	7 36,8%	43%a	86%a
13	"	19 76%	16 69,6%	50%b	50%b
2	Diferenciar qué partículas hay en las redes cristalinas	14 56%	19 100%	89%d	
11	"	4 16%	12 52%	61%b	
20	"	3 12%	15 87%		57%d
21	"	8 32%	7 36,8%	80%a	44%a
25	"	4 16%	7 36,8%	67%c	80%c
34	"	3 12%	15 46,7%	87%c	66%c
35	Diferenciar qué partículas hay en las redes cristalinas	5 20%	18 94,7%		
36	"	6 24%	17 89,5%		
3	Naturaleza del enlace	9 36%	12 52%		80%a
6	"	16 64%	18 78,3%	67%b	
37	"	1 4%		70%b	
7	Concepto básico de enlace	17 68%	17 89,5%	86%b	
18	"	22 88%	13 68,4%	66%a	75%a
8	Conocer cómo se produce el enlace	12 48%	15 46,7%		100%c
28	"	10 40%	13 68,4%	67%a	

29	Conocer cómo se produce el enlace	12 48%	15 46,7%	60%b	
30	“	5 20%	11 48%	60%b	
31	“	11 44%	15 46,7%	60%d	
32	“	9 36%	13 56,5%	67%a	
33	“	10 40%	16 84,2%		
38	“	7 28%	17 89,5%		
4	Identificar una sustancia y propiedades	5 20%	10 43,5%	59%b	
5	“	11 44%	6 26%	64%a	82%a
9	“	19 76%	10 52,6%		67%d
10	Identificar un sólido y propiedades	14 56%	12 63,2%	67%b	
23	Identificar tipo de enlace y propiedades	12 48%	19 82,6%	62%a	
24	“	14 56%	16 84,2%	67%a	
14	Conocer diagramas de Lewis	17 68%	8 42,1%	83%b	
16	“	15 60%	8 42,1%	100%c	
15	Identificar una sustancia concreta con tipo de cristal o red	10 40%	9 47,4%	64%d	50%a
17	“	8 32%	17 89,5%	60%b	100%b
39	“	9 36%	5 26,3%	100%b	67%d
40	“	8 32%	18 94,7%	67%b	
19	Identificar sustancia con tipo de enlace	15 60%	21 91,3%	67%b	
22	“	17 68%	15 46,7%	100%a	
26	“	15 60%	13 68,4%	100%a	75%a
27	“	14 56%	13 68,4%	66%b	

El GE obtuvo mejores resultados respecto al GC en: Diferenciar las partículas que constituyen las redes cristalinas; Conocer la naturaleza del enlace y cómo se produce; Identificar el tipo de enlace y asociarlo a las propiedades que presentan las sustancias; Identificar las partículas que constituyen los distintos tipos de cristales

A pesar de los mejores resultados obtenidos por el GE aún dan respuestas incorrectas, por lo tanto la propuesta debe mejorarse.

CONCLUSIONES

Se presenta una propuesta didáctica con el objetivo de favorecer la comprensión de ***enlace químico*** basada en una ***secuencia de actividades*** que parte del estudio de las reacciones químicas y la experimentación de las propiedades macroscópicas de las sustancias.

Los alumnos del GE adquirieron los conceptos relacionados con el enlace de manera más satisfactoria que el GC.

Los estudiantes todavía muestran problemas de comprensión en cómo se produce el enlace y su tratamiento más abstracto.

REFERENCIAS

García, A. y Garritz, A. (2006). Desarrollo de una unidad didáctica: el estudio del enlace químico en el bachillerato. *Enseñanza de las Ciencias, 24(1),* 111-124

Leach, J. y Scott, P. (2002). Designing and Evaluating Science Teaching Sequences: An Approach Drawing on the Concept of Learning Demand and a Social Constructivist-Perspective on Learning. *Studies in Science Education, 38,* 115-142.

Leach, J. y Scott, P. (2003).Individual and Sociocultural Views of Learning in Science Education.*Science & Education, 12,* 91-113.

Levy, T. N., Mamlok-Naaman, R., Hofstein, A. y Taber, K.S. (2010), Teaching and leraning the concept of chemical bonding, *Science Education46(6),* 179-207.

FACTORES QUE INFLUYEN EN EL REZAGO EDUCATIVO DE LA POBLACIÓN MAYA EN EL ESTADO DE YUCATÁN Y NIVEL DE LAS ADAPTACIONES CURRICULARES ADOPTADAS.

Miguel Corbí Santamaría

Universidad de Burgos

RESUMEN

Antecedentes. México es un país grande y diverso con un complejo mapa social de mestizaje cultural caracterizado por la dispersión, desigual distribución de la población, escasas expectativas socioeconómicas y educativas especialmente en las zonas y grupos más desfavorecidos (Palmero y Longares, 2002). En Yucatán, la comunidad maya se ve afectada drásticamente por un rezago educativo, entendido como la condición de la persona de quince años o más que no finaliza la educación básica obligatoria. Este rezago es consecuencia, en la mayoría de los casos, de factores económicos, sociales y culturales (Cardos, 2008). **Método**. Utilizamos una metodología cualitativa, interpretativa de la sociedad, que permita describir la cotidianidad del grupo étnico en estudio. **Resultados**. Los primeros resultados se agrupan en cuatro bloques: las políticas educativas, que no satisfacen las necesidades de la población maya; las causas económicas, que impide el acceso a estudiossuperiores; las causas sociales, donde destaca la discriminación que sufren los maya-hablantes; y las causas culturales, que incitan al abandono de la escuela durante la adolescencia.**Conclusiones**. El rezago educativo existente entre los mayas es debido, fundamentalmente, a factores políticos, económicos y sociales. Por su parte, los factores culturales inciden cada vez en menor medida, debido al apoyo familiar para que los hijos continúen los estudios.

ABSTRACT

Preview. Mexico is a large and diverse country with a complex cultural and social map characterized by scattering, uneven distribution of the population, low socioeconomic and educational expectations especially in the most disadvantaged areas and ethnic groups (Palmero and Longares, 2002). In Yucatan, a lack of education affects the Mayan community, understood as the condition of the people of fifteen years old or more with basic education not completed. This backwardness is caused, in most cases,

by economic, social and cultural factors (Cardos, 2008). **Method**. A qualitative interpretive methodology for describing society everyday ethnic group being studied is used in this research. **Results**. First results obtained are locked into four main fields: educational policies, which don't satisfy the Mayan population needs; economy, which prevents the access to higher levels of education; social causes, which highlight the discrimination that Maya-speakers suffer; and culture, which incite to leave the school during adolescence. **Conclusion**. It's clear that there is currently lack of education among the Maya due, mainly, to political, economic and social causes, while cultural factors are shown as less relevant because families support their youth to keep studying.

INTRODUCCIÓN

La educación en México se ha impartido principalmente en español aunque la multiculturalidad de la República permite que convivan numerosas variantes dialectales. Un tercio de los Yucatecos es maya-hablante, pero tradicionalmente no ha existido educación en esta lengua más allá del nivel de primaria, por lo que estas personas tienen dificultades para acceder a niveles superiores de educación.

Hoy en día, los mayas están relacionados con la pobreza, la falta de oportunidades y una escala social baja, hasta el punto de que ellos mismos ocultan sus orígenes para no verse perjudicados. Factores como la discriminación que sufren, el bajo nivel adquisitivo y unas políticas que no favorecen su avance, son las causas de que queden relegados de los ritmos de desarrollo del país, y se vean obligados a permanecer en la comunidad sin la posibilidad de desarrollar estudios superiores.

MÉTODO

La metodología seleccionada es la teoría emergente de Glaser y Strauss (1999) que consiste en una formulación teórica a partir de cómo personas, organizaciones o comunidades responden a los fenómenos que interesan al investigador (Corbin y Holt, 2005). Se trata de una metodología interpretativa de la realidad social quepermite describir la cotidianidad de las personas o grupos en estudio, en nuestro caso, la comunidad maya.

Este estudio se encuentra dentro de lateorización original producto de la reflexión que permite explicar la evidencia a partir de los referentes teóricos del campo de estudio (Martínez (1999).

Para la recolección de datos, además de la anotación diaria de las incidencias y observaciones, hemos realizado entrevistas semiestructuradas a los diferentes actores del sistema educativo: políticos, maestros, padres, alumnos y antiguos alumnos.

RESULTADOS

Tras analizar las observaciones y entrevistas, agrupamos los resultados obtenidos en cuatro bloques: las políticas educativas, las causas económicas, las causas sociales y las causas culturales.

Habitualmente, los sistemas educativos implantados en México han sido importados de otros países, pero, según los expertos, sin las adaptaciones necesarias para aplicarlos con garantías, conduciendo a un sistema de educación pública deficiente. Levemente se van observando iniciativas privadas que se unen a la administración pública para mejorar la educación en el Estado, aunque sin ajustarse a las necesidades reales.

Las familias indígenas apenas consiguen dinero para comer. La actividad económica de los hombres está vinculada al campo, o como mano de obra sin cualificar en las grandes ciudades, lo que les obliga a emigrar; la actividad de las mujeres se limita a las labores del hogar o a vender comida o artesanía a precios muy económicos, de modo que la gran mayoría de los indígenas sólo tiene acceso a los centros públicos de enseñanza. La mayoría de las localidades cuentan con escuela de primaria pero no de secundaria, motivo por el que muchos maya-hablantes no continúan los estudios.

Las principales causas sociales del rezago educativo son la discriminación que padecen los maya-hablantes y sus derivaciones, y la influencia de los medios de comunicación que presenta modelos de vida atractivos que les alejan de las aulas. La discriminación está relacionada especialmente con la utilización de la lengua maya, tener rasgos físicos indígenas y, respecto a las mujeres, vestir el traje típico, el *huipil*. Suárez (2004) concluye que el sistema educativo, en sus esfuerzos por construir una cultura nacional mexicana, ha originado la enajenación cultural que intenta convencer a los indígenas de que la escuela les enseñará a defenderse de su condición indígena.

En cuanto a las causas culturales del rezago educativo, encontramos la temprana edad a la que se casan los indígenas. Todavía existen comunidades en las que los adolescentes al contraer matrimonio abandonan las aulas.

CONCLUSIONES

Existen múltiples factores que inciden en el rezago educativo de la población maya, destacando: las políticas educativas y las causas económicas y sociales. Sin embargo, las causas culturales cada vez son menores, puesto que las familias mayas ya alientan a sus hijos a continuar estudiando con la esperanza de que progresen en el mercado laboral.

Los centros privados y públicos, aunque ninguno de los dos consigueun nivel mínimo exigible, presentan un nivel de rezago educativo y social menor que el de las escuelas indígenas.

Se puede afirmar que en lo correspondiente a las causas del rezago educativo, los primeros resultados obtenidos concuerdan con los señalados por Carnoy, Santibañez, Maldonado-Maldonado y Ordorika (2002) acerca de la distancia geográfica, barreras culturales, barreras económicas, calidad educativa, falta de oportunidades y factores discriminatorios.

No obstante, se precisa con carácter urgente una nueva política basada en el reconocimiento de la deuda histórica con los maya-hablantes para atender su reclamo de justicia social (Bracamonte y Lizama, 2003). Por otra parte, a pesar de la marginación a la que ha sido sometida la sociedad maya todavía sigue manteniendo la fuerza vital de su cultura y su identidad, teniendo el derecho de preservar su tradición (Cardos 2008).

REFERENCIAS

Bracamonte, P. y Lizama, J. (2003). Marginalidad indígena: una perspectiva histórica de Yucatán. *Desacatos*, 13, *83-98*.

Cardos Dzul, M. P. C. (2008). *Rezago educativo en Maya hablantes y estrategias de género utilizadas para abatirlo* [*Educational gap in Maya speakers and gender strategies used to bring it down*]. Tesis presentada para obtener el Grado de Maestro en Investigación Educativa. Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida.

Carnoy, M., Santibañez, L., Maldonado-Maldonado, A. y Ordorika, I. (2002). Barreras de entrada a la educación superior y oportunidades profesionales para la población indígena mexicana (Versión electrónica). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 32(*3), 9-43.

Corbin, J. y Holt, N. (2005). Grounded Theory.En B. Somekh y C. Lewin. (Eds.) *Research Methods in the Social Sciences*.SAGE Publications Ltd.

Glaser, B. y Strauss, A. (1999). *The Discovery of Grounded Theory: Srategies for Qualitative Research*. New York: Aldine de Gruyter.

Martínez, M. (1999). *La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación*. México: Trillas.

Palmero, C. y Longares L.C. (2002). La telesecundaria en México. Un ensayo socio-pedagógico para la inclusión y la igualdad de oportunidades de las comunidades rurales. *Revista de Ciencias de la Educación*, *192*, 407-419.

Suárez, H. (2004). Rezago educativo de los mexicanos en México y en los Estados Unidos. En *Simposio Binacional de Investigadores en Educación*. Recuperado de http://simposio.asu.edu/2004/

SALVAR EL PLANETA. ENCUESTA SOBRE HÁBITOS Y VALORES EN SOSTENIBILIDAD

Salvador Vidal, Silvia Albareda, Azul Alférez, Mónica Fernández y Jordi Puig

Grupo de investigación, SiRSU. De la Universidad Internacional de Catalunya, UIC. Barcelona

RESUMEN

La finalidad de este estudio era detectar, mediante una encuesta, cuales son los hábitos y valores respecto a la sostenibilidad tanto de los jóvenes como de sus profesores y personal de servicio de las escuelas donde cursan estudios de primero a cuarto de ESO, en las tres escuelas donde se realizan los estudios de secundaria del municipio de Alella (Barcelona).Dos escuelas son privadas y una pública. A todos ellos se les paso un cuestionario "Salvar el Planeta", que consta de 28 preguntas cerradas y 2 preguntas abiertas. Cada pregunta con cuatro posibilidades, Nunca, Alguna vez, A menudo, Siempre.

Con los resultados construimos un histograma de las cuatro posibilidades y una gráfico comparativo de Siempre&Nunca.

La primera conclusión que podemos sacar del estudio es que la respuesta siempre presenta una frecuencia más elevada que la respuesta nunca. Este es un hecho muy positivo ya que tal como están redactadas las preguntas, la respuesta Nunca es el peor de los escenarios y la respuesta Siempre es el mejor de los escenarios, es decir cuantas más respuestas en este sentido mejor están los hábitos y valores de sostenibilidad.

ABSTRACT

The purpose of this study was to detect, through a survey, which are the habits and values regarding sustainability of students, teachers and staff from three secondary schools in Alella (Barcelona). Two of these schools are private and one is public. A "Save the planet" questionnaire was given to them, which consists of 28 closed questions and 2 open questions. Each question has four possible answers: never, sometimes, often, always.

With the results we built a histogram of the four possibilities and a comparative chart of Always & Never.

The first conclusion that can be drawn from the study is that the *always* response presents a higher frequency than the *never* response. This is a very positive fact because the *never* response is the worst of the scenarios and the *always* response is the best scenario, i.e. the more *always* responses there are, the better the sustainability habits and values are.

INTRODUCCIÓN

En el informe de 2012 de World Wildlife Fund (WWF) sobre la huella ecológica se afirma que si todo el mundo consumiera como la media del estado español, harían falta dos planetas y medio para mantenernos. ¿Qué podemos hacer cómo ciudadanos, para tener una conciencia más sostenible?

El Objetivo de este estudio era detectar, mediante una encuesta, cuales son los hábitos y valores respecto a la sostenibilidad tanto de los jóvenes como de sus profesores y personal de servicio de las escuelas donde cursan estudios de primero a cuarto de ESO, en las tres escuelas donde se realizan los estudios de secundaria del municipio de Alella (Barcelona).Dos escuelas son privadas y una pública. A todos ellos se les paso un cuestionario "Salvar el Planeta", que consta de 28 preguntas cerradas, con cuatro posibles respuestas, Nunca, Alguna vez, A menudo, Siempre y 2 preguntas abiertas. Cuatro preguntas se refieren al ámbito doméstico, dos al ámbito escolar y el resto en general.

MÉTODO

Durante el mes de Enero nos entrevistamos con la Concejala de medio ambiente del municipio de Alella y le propusimos hacer una encuesta de 30 preguntas a todos los jóvenes de ESO de las tres escuelas que tiene el pueblo, dos de ellas son privadas, Sta. Mª del Pino y Laie y una pública, Instituto Municipal, en total unos 400 alumnos. El objetivo era detectar los hábitos y el valor de la sostenibilidad y mejorar en lo posible la información y formación que se pueda dar en los centros de enseñanza ya que en la Universidad detectamos que los alumnos llegan con poca o ninguna formación en Sostenibilidad y casi nunca relacionan la sostenibilidad con la solidaridad o con un consumo más responsable.

Le pedimos si podía darnos el contacto con los directores de los distintos centros y subvencionar en parte el proyecto y nos concedieron una ayuda de 400€ .

Durante los meses de Febrero Marzo nos pusimos en contacto con los directores de los centros y les entregamos las encuestas para que las pasaran a sus alumnos en el momento más oportuno. Durante el mes de junio fuimos recogiendo las encuestas y durante julio y septiembre, una becaria fue haciendo el vaciado de todas las encuestas. Ya en septiembre empezamos el estudio estadístico de los resultados.

RESULTADOS

A continuación se presentan las estadísticas de posición de la muestra escogida

- **PERFIL** (1=Prof, 2=PAS, 3=ESTUDIANTES)

  Tabla 1. Perfil de los encuestados

PERFIL	**Prof**	**PAS**	**Est.**
N[1]	36	8	382

- **GÈNERE** (1=Masculino, 2=Femenino)

  *Tabla 2***.** Genero de los encuestados

GENERO	**1**	**2**
N	209	211

- **ESCUELA** (1=Privada, 2=Pública)

  Tabla 3. Tipos de escuela a la que pertenecen los encuestados

ESCUELA	**Privada**	**Pública**
N	209	211

- **ESCUELA vs GENERO**

  Tabla 4. Tipos de escuela a la que pertenecen los encuestados

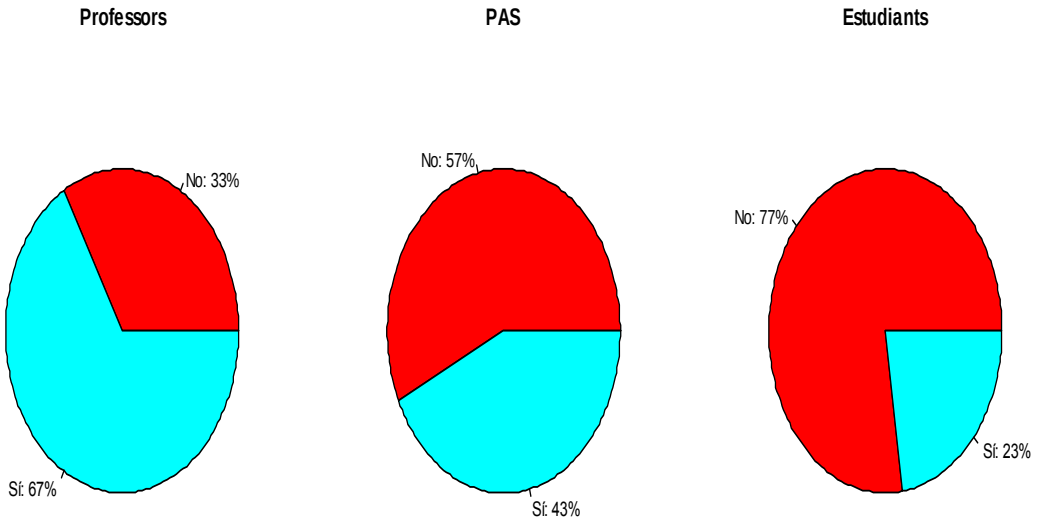
GENERO/ESCUELA	**Masculino**	**Femenino**
Privada	94	110
Pública	112	99

Teniendo en cuenta los tres colectivos Estudiantes, Profesores y PAS, estos últimos son poco representativos ya que solo contestaron la encuesta 8 personas, por lo tanto hay que tener mucha precaución en el momento de generalizar los resultados de este colectivo. El colectivo con más representación es el de estudiantes.

CONCLUSIONES

- Vemos que en la escuela el reciclaje de plástico y envases baja mucho, casi a la mitad de profesores y alumnos, respecto al ámbito doméstico, el PAS también baja, pero no tanto. Habría que comprobar si en la escuela tiene contenedores amarillos de plásticos y envases y si están en un lugar visible y de fácil acceso.
- También el reciclaje de papel y cartón baja mucho en el ámbito escolar, excepto el PAS. También habría que comprobar si los contenedores de papel están bien colocados i de fácil acceso. ¿Las aulas tiene contenedores de papel?
- La impresión en papel, habría que mentalizar, sobre todo a los alumnos, que solo hay que imprimir lo imprescindible y si hace falta a doble cara, sobre todo en casa.
- Tendríamos que insistir, tanto a los profesores como a los alumnos que en casa, para hacer borradores de trabajos utilicen papel reciclado o por la cara que no está escrito.
- Insistir a los alumnos que depositen las pilas de los aparatos domésticos en los contenedores especiales para ellos, ya que son muy contaminantes. Habría que averiguar si en las escuelas tiene este tipo de contenedores. ¿Quizá falta información a los alumnos si tiene este tipo de contenedor en la escuela?
- También habría que insistir en llevar los medicamentos caducados a las farmacias o Centros de Asistencia Primaria ya que hay un porcentaje alto que no lo hace nunca, sobre todo por parte de los alumnos, quizá por desconocimiento de esta opción.
- Excepto el PAS, ni los alumnos ni los profesores realizan ninguna medida para reducir el consumo de agua de la cisterna del váter. Tendríamos que tener conciencia que cada vez que pulsamos el botón de la cisterna salen 5 litros de agua.
- Hay mucha sensibilidad en el ahorro de calefacción en invierno y cerrar las luces que no se utilizan.
- Falta más sensibilidad en acostumbrarnos a llevar una cesta o una bolsa de tela cuando vamos a comprar o a buscar el pan. Y si podemos, comprar productos sin envases.
- El PAS, el 100% no tira productos contaminantes por los desagües pero a nivel de alumnos y profesores todavía un tercio afirma que si lo hace.

- Habría que pensar, en el momento de cambiar electrodomésticos, en buscarlos de bajo consumo, aunque de momento pueden resultar más caros, a la larga se amortizan.
- Si queremos más información sobre sostenibilidad, los profesores primero lo buscarían en internet, pero le sigue muy de cerca el Ayuntamiento, por tanto habría que pensar en una persona experta en el tema para que pueda asesorar y facilitar información. Los alumnos también buscarían la información primero en internet y a mucha distancia en el ayuntamiento.
- Si preguntamos que entienden por sostenibilidad a profesores las palabras que más se repiten son: recursos, medio ambiente, reutilizar, reciclar, naturales, planeta, ahorro, responsabilidad. Los alumnos las palabras que más se repiten son: reciclar, medio ambiente, no lo sé, planeta, cuidar.
- La pregunta 26 ¿si quisieras formarte más en sostenibilidad, sabrías donde hacerlo?



Destacar que el 77% de los estudiantes de ESO no sabría dónde acudir para recibir más formación en sostenibilidad.

REFLEXIONES

¿Qué es la sostenibilidad? ¿Quién explica la sostenibilidad? ¿Sostenibilidad y solidaridad, están relacionados? ¿Sostenibilidad y ética, están relacionados? ¿Queremos un pueblo más sostenible? ¿Cuál es mi huella ecológica? ¿Qué puedo hacer yo?

MENSAJE

¿A qué generaciones futuras dejaremos nuestro pobre planeta?

La Sostenibilidad es un reto, no un capricho.

REFERENCIAS

Albareda, S., Vidal, S., Alférez, A., Fernández, M. y Puig, J. (2013). "Escenarios metodológicos para la implementación de competencias en sostenibilidad en la Universidad". Universidad Europea de Madrid. I Encuentro Universitario de Sostenibilización Curricular " Diseñando la Educación para una Sociedad Sostenible" UEM. Villaviciosa de Odón (Madrid).

Albareda, S., Alférez, A., Fernández, M., Puig, J. y Vidal, S. (2013) "Academic and social participation in sustainability and University Social Responsibility (SyRSU): Case Study" 6th International Barcelona Conference on Higher Education (GUNI). Barcelona.

Aguirre, R., Pelekais, C., & Paz, A. (2012). Responsabilidad social: Compromiso u obligación universitaria. *Telos: Revista De Estudios Interdisciplinarios En Ciencias Sociales 14*(1), 11-20.

Azcárate, P., Salvador, A. N. y García, E. (2012). Aproximación al nivel de inclusión de la sostenibilidad en los curricula universitarios. *Revista de curriculum y formación del profesorado, 16*(2), 105-119.

Aznar, P. y Ull, M.A. (2009). La formación de competencias básicas para el desarrollo sostenible: el papel de la Universidad. *Revista de Educación*, número extraordinario 2009, 219-237.

Barrón, Á., Ferrer-Balas, D. y Navarrete Salvador, A. (2010). Sostenibilización curricular en las universidades españolas. ¿Ha llegado la hora de actuar?.*Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias-2010*, 7 (Extra), 388-399.

De Haan, G. (2010). The development of ESD-related competencies in supportive institutional frameworks.Springer Link.*Internacional Review of Education* 56, 315-328.

Ministerio de Educación. Secretaría General de Universidades. (2011). La Responsabilidad Social de la Universidad y el Desarrollo Sostenible. España.

Mogensen, F. y Shnack, K. (2010).The action competence approach and the "new" discourses of education for sustainable development, competence and quality criteria.*Environmental Education Research, 16*(1), 59-74.

Rieckmann, M. (2011). Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning?.*Futures*.

Sipos, Y., Battisti, B. y Grimm, K. (2008). Achieving transformative sustainability learning: engaging heads, hands and heart.*International Journal of Sustainability in Higher Education, 9*(1), 68–86.

Ull, M .A. (2011).Sostenibilidad y educación superior: la formación para la sostenibilidad en los nuevos títulos de grado.*CENEAM*.http://www.marm.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/2011_01ull_tcm7-141814.pdf

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). (2012) Bernard Cox, B., Fien, J. y White, C. Sustainable Futures acrossthe currículum for *Learning for a Sustainable Environment* (UNESCO – ACEID). Retrieved from http://www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme_b/mod06.html

Wals, A. (2011) Learning Our Way to Sustainability.*Journal of Education for Sustainable Development 5*(2), 177–186.

Wiek, A. et al. (2011). Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development. *Springer Link*. Retrieved from http://www.springerlink.com/content/k0u2554k08050177/

Zhao, Y. (2010). Preparing Globally Competent Teachers: A New Imperative for Teacher Education.*Journal of Teacher Education, 61*,422.

¿CÓMO CONSTRUIR UN ANDAMIAJE DISCURSIVO EFICAZ PARA FAVORECER EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE LA LECTURA Y DE LA ESCRITURA EN LAS DIFERENTES DISCIPLINAS DEL CURRÍCULO?

***Isabel García Parejo, *Mª Luisa García Bermejo, **Rachel Whittaker, **Teresa Bordón, **Isabel Blecua y ***Begoña Pedrosa**

**UCM; **UAM ; ***Universidad de Mondragón*

RESUMEN

Este trabajo describe el proyecto Comenius Teacher Learning for European Literacy Education (TeL4ELE 518080-LLP-2011-SE-COMENIUS-CMP), cuyo objetivo es mejorar los resultados de aprendizaje de lectura y escritura en los cinco países participantes en el mismo. La propuesta de mejora pasa por desarrollar una pedagogía de la literacidad (o alfabetización) basada en el modelo lingüístico funcional de Halliday y, más concretamente, en la didáctica de los géneros de la escuela de Sydney (cf. Rose & Martin, 2012; Martin & Rose 2006). Tras describir la base teórica de la pedagogía, se ofrece un ejemplo de la implementación de la secuencia didáctica del modelo *Reading to Learn* (Rose 2011). Este modelo se está implementando en varios países del norte y del sur de Europa, con excelentes resultados.

ABSTRACT

This paper describes the Comenius Teacher Learning for European Literacy Education (TeL4ELE 518080-LLP-2011-SE-COMENIUS-CMP) project, the aim of which is to improve literacy (reading comprehension and writing) in the five countries involved. At the base of the project is Halliday's systemic-functional linguistics, and the Sydney school's genre-based pedagogy (Rose & Martin 2012, Martin & Rose 2006). We present the theoretical background to the pedagogy, and show an example of a text-based lesson plan following Rose's (2011) Reading to Learn proposal. This model is being used in a number of countries in northern and southern Europe with excellent results.

INTRODUCCIÓN

El proyecto multilateral Comenius *Teacher Learning for European Literacy Education* (TeL4ELE), subvencionado por el programa *Lifelong Learning* de la Unión Europea

para el bienio 2011-2013, nace con el objetivo de mejorar los resultados de aprendizaje de lectura y escritura de estudiantes de educación obligatoria en las diferentes lenguas implicadas en los sistemas educativos de los 5 países participantes: Suecia (país coordinador), Dinamarca, Escocia, Portugal y España. Su propuesta de mejora pasa por desarrollar una pedagogía de la alfabetización basada en el modelo lingüístico funcional de Halliday, modelo que, desde sus comienzos en los años 1960[1] toma en consideración las necesidades comunicativas tanto del profesorado como del alumnado. Más concretamente, en lo que al nivel textual se refiere, esta pedagogía se apoya en la teoría de los géneros de la Escuela de Sydney, cuya descripción más reciente se encuentra en Rose y Martin (2012).

El modelo *Reading to Learn (R2L)* articulado por estos profesores tiene unas bases teóricas muy consolidadas (cf. teorías del aprendizaje de Vygotsky; contextos sociales de Bernstein; fundamentos del lenguaje de Halliday). Así, su propuesta de mejora opera sobre tres niveles de intervención textual integrados, pero sobre los que se puede incidir de manera independiente según interese al profesorado, conforme a la edad, o nivel educativo:

-Texto (nivel del discurso)

-Oración (nivel de la cláusula o oración)

-Palabra (nivel del código, ortografía)

Opera, también, con un modelo de comprensión lectora que incluye la comprensión literal, la inferencial y la interpretativa (Rose & Martin, 2012: 144). Pero, quizás, lo más conocido del modelo sea su propuesta de producción escrita basada en la construcción de géneros adecuados a cada contexto social, con unas características retóricas determinadas. La clasificación de géneros propuesto en este modelo se organiza a partir del criterio de intencionalidad o propósito social- es decir, textos escritos para: cautivar o implicar al lector, informar y evaluar o valorar (cf. Rose & Martin, 2012: 128).

Dentro de cada grupo se reconoce una serie de géneros caracterizados por su organización y contenido, y que corresponden a las distintas materias escolares (cf. Rose & Martin 2012: 130). Uno de los objetivos del proyecto TeL4ELE ha sido construir un mapa de géneros adecuado a las necesidades de cada país y lengua.

Por otro lado, el modelo destaca la necesidad de integrar la lectura y la producción escrita con el currículo en cada etapa de la escuela, para lo cual es necesario tener en cuenta qué destrezas se desarrollan en cada nivel e, incluso, antes de iniciar la

escolarización. Asimismo, pone de relieve la existencia de un programa de desarrollo de la lectura y la escritura a lo largo de la escuela que subyace al contenido del currículo de cada materia. El hacer explícito las demandas de ese currículo en cada nivel y disciplina se considera básico para una mejora de los niveles escolares y una reducción del fracaso escolar. Es decir, en esta pedagogía, cobra especial importancia no sólo el análisis de los géneros de una disciplina, con sus etapas y fases (estructura), sino el diseño detallado de la secuencia didáctica del desarrollo de la lectura y de la escritura para el tema que se está estudiando. El método reconoce la centralidad del texto escrito en el currículo, y la necesidad de hacer explícito para todos los alumnos el proceso de lectura de ese texto. La clase se construye, pues, sobre una interacción oral acerca de los significados que encierra cada segmento del texto, con preguntas previamente diseñadas para llevar a la clase a detectar las ideas principales que servirán más tarde para la reconstrucción de ese contenido, y así reforzar el aprendizaje. Se formulan las preguntas de manera que todos los estudiantes, sin excepción, sean capaces de contestarlas correctamente, y recibir así la aprobación del profesor. A la vez, se aprovecha el estudio del texto como trampolín para enseñar aspectos más profundos del currículo, o llevar a los alumnos a crear conexiones entre diferentes datos, la información en distintos formatos (textos discontinuos), sus conocimientos previos etc. En definitiva, entrenarles en estrategias que les permiten alcanzar los niveles más altos reconocidos en PISA.

METODOLOGÍA

Desarrollo del proyecto

La primera fase desarrollada a lo largo del curso 2011-2012 se dedicó a la formación y el intercambio entre los grupos europeos y un equipo internacional de profesores formados por expertos en el modelo lingüístico y la pedagogía del género (Rose, Martin, Acevedo y Lövestedt) con el fin de construir unos conocimientos compartidos sobre el modelo R2L que fueran aplicables a cada contexto nacional. Una segunda fase, desarrollada a lo largo del curso 2012-2013, ha tenido como objetivo la puesta en práctica de la adaptación nacional de este modelo en centros educativos.

En España, tal como se presenta en la tabla número 1, unos cuarenta profesores de la Comunidad de Madrid y del País Vasco han participado en cursos y seminarios R2L y han implementado y evaluado las secuencias didácticas diseñados por ellos mismos siguiendo la metodología.

Tabla 1. Relación de centros participantes

Centro participante	**Nivel**	**Nº de profesores implicados**	**Nº de alumnos**	**Secuencias didácticas diseñadas**
Elkar-Hezi	6º Primaria	2	30	4
Duque	6º Primaria	1- Inglés	19	
Leganés	1º ESO	1- Historia	28	2
Ochoa	1º ESO (2grupos) 2º ESO (2grupos)	9- Inglés 1- Francés 2- Lengua 5- Biología 4- Historia 1- Educación Física 1- Educación Adultos	63	Inglés: 4 Historia 2 Lengua 2 Francés 1
Senda	2º ESO (4grupos) 3º ESO (3grupos)	3- Inglés 1- Latín-Griego 1- Maths 1- Lengua	74 58	Inglés: 5 Lat. 2 Mates. 2 Lengua 1
Otros	1º ESO	1Francés 1Historia 1 Biología 3 Lengua	20	Lengua 2

Material desarrollado

El esfuerzo más importante desarrollado a lo largo del curso 2012-2013 ha tenido que ver con la adaptación y elaboración de materiales en español y en euskera. Por una parte, para disponer de material de formación y apoyo, el equipo español ha preparado resúmenes de los libros de la serie *Reading to Learn* de Rose (Rose 2011) que desarrollan el modelo lingüístico y didáctico, con su correspondiente metalenguaje.

En lo que se refiere al desarrollo de las secuencias didácticas elaboradas e implementadas en aula, llegan a un total de 27, en tres lenguas diferentes, 6 disciplinas, 4 niveles educativos y tres géneros fundamentales académicos: los narrativos, los valorativos o argumentativos y los que tienen que ver con la transmisión de información.

Aunque los profesores consideran que el esfuerzo realizado es mucho, los resultados son satisfactorios porque perciben que los alumnos con más necesidades sí llegan a entender el sentido de los textos y su organización.

REFERENCIAS

Bernstein, B. (1990). *Class, Codes and Control 4: The Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge.

Halliday, M.A.K. (2004). A*n Introduction to Functional Grammar*.Third Edition.Revised by C. M.I.M. Matthiessen.London: Hodder Arnold.

Halliday, M.A.K. (1978*). Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Arnold.

Martin, J. R. y D. Rose (2006). *Genre relations: mapping culture*. London: Equinox.

Rose, D. (2011).*Reading to learn: Accelerating Learning and Closing the Gap*. Teacher training books and DVD. Sydney: Ready to Learn.

Rose, D. y J.R. Martin. (2012). *Learning to Write*. *Reading to Learn*.*Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sidney School*. London: Equinox.

Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and Language*.*Studies in communication*(82-118) Cambridge, M.A, US: MIT Press.

LA HIPERTEXTUALIDAD EN EL AULA. TALLERES DE ESCRITURA LITERARIA Y COMPOSICIÓN MUSICAL

María Isabel de Vicente-Yagüe Jara

Universidad de Murcia

RESUMEN

Desde el nacimiento de la disciplina de Didáctica de la Lengua y la Literatura, se viene apostando por el desarrollo de una nueva competencia comunicativa, que redirige la enseñanza literaria hacia la lectura activa e intertextual. Esta orientación es asimismo aplicable en la enseñanza musical, pues las conexiones dialógicas de índole artística son una constante en los procesos creativos musicales.

Acorde con estas premisas, proponemos un taller de escritura y composición en las materias literarias y musicales que potencie la creatividad del alumnado y que permita el desarrollo de estrategias de construcción hipertextual a partir de referentes intertextuales tanto literarios como musicales.La intervención didáctica se lleva a cabo en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas Artísticas de Música. Se aplica una metodología comparatista que activa la conciencia metaficcional del estudiante, centrando su atención en el proceso creativo mismo literario-musical.

Finalmente, los resultados obtenidos muestran la riqueza tímbrica, rítmica, melódica y expresiva que permite la interacción semiótica de las obras literarias con las composiciones musicales. Cervantes, García Lorca, Mussorgsky y Bartók, entre otros creadores, posibilitan un rico entramado de lenguajes de diferente signo, en la línea interdisciplinar del enfoque competencial requerido en los currículos vigentes.

ABSTRACT

From the beginning of Language and Literature Teaching as a discipline, a new communicative skill is being supported, leading the literary teaching to an active and intertextual reading. This conception could be, in addition, applied to the musical teaching, as the dialogical artistic connections are always present in the musical creative procedures.

According to this premises, we propose a writing and composing workshop, focused on both disciplines –literature and music- strengthening creativity on students and making

possible the development of skills that allow students make hypertextual constructions from intertextual references, not only literary but also musical. This didactic intervention is to be hold in the Secondary School, High School, and Artistic Studies of Music. We apply a comparative methodology activating the metafictional conscience on students, focusing their attention to the creative process in literature and music.
Finally, the results which have been obtained show great timbric, rhythmic, melodic and expressive richness, allowing the semiotic interaction of literary works with musical compositions. Cervantes, García Lorca, Mussorgsky and Bartók, among other compositors, make possible a huge scheme of languages from different sorts, in the interdisciplinary line of the skill-based focus needed for the current education program.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza lingüística y literaria ha experimentado un cambio de paradigma desde el nacimiento de la disciplina de Didáctica de la Lengua y la Literatura, apostando por una nueva competencia, la competencia comunicativa, fundamentada en el aprendizaje funcional, pragmático y discursivo de la lengua (Hymes, 1971). En esta línea, la educación literaria, basada tradicionalmente en el estudio teórico de obras, géneros y autores, ha desplazado su atención hacia la lectura, hacia el intertexto lector (Mendoza, 2001) y, en suma, hacia la compleja red de relaciones intertextuales que guían una significativa interpretación en el proceso lector. Igualmente, esta nueva dirección es trasladable a la enseñanza musical, en la cual debemos fomentar el contacto dialógico que las composiciones musicales han establecido a lo largo de la historia con la tradición artística existente.

Todo texto, literario o musical, es el resultado creativo de otros textos, como ya sostuviera la teoría del discurso dialógico de Bajtin (1981), la configuración del texto como mosaico de citas de Kristeva (1969) y la afirmación "Tout texte est un *intertexte"* de Barthes (1968). Así pues, las conexiones intertextuales y los productos hipertextuales se plantean como paradigmas metodológicos de nuestro taller. La hipertextualidad, definida por Genette (1982) como uno de los cinco tipos de relaciones transtextuales, es la conexión que vincula un texto anterior (hipotexto) con otro posterior (hipertexto), derivado por transformación del primero. La lectura o audición activa de hipertextos(Mendoza, 2012), que debemos fomentar en el aula con el fin de lograr una significativa comprensión e interpretación, debe vincularse y completarse

didácticamente igualmente con actitudes y tareas de escritura literaria y composición musical hipertextual.

Por todo lo dicho, el objetivo que nos planteamos en este estudio es el siguiente:

- Desarrollar en el aula un taller de escritura y composición en las materias literarias y musicales, que potencie la creatividad del alumnado y que permita el fomento de estrategias de construcción hipertextual a partir de referentes intertextuales tanto literarios como musicales.

MÉTODO

La intervención didáctica se lleva a cabo con cinco grupos de alumnos de distintos centros educativos de la Región de Murcia, en las materias y etapas siguientes:

- Grupo A: Lengua castellana y literatura (Educación Secundaria Obligatoria)
- Grupo B: Música (Educación Secundaria Obligatoria)
- Grupo C: Lengua castellana y literatura (Bachillerato)
- Grupo D: Piano (Enseñanzas Elementales de Música)
- Grupo E: Historia de la música (Enseñanzas Profesionales de Música)

Para el desarrollo del taller de creación hipertextual, se aplica una metodología comparatista que activa la conciencia metaficcional del estudiante, centrando su atención en el proceso creativo mismo literario-musical. En un primer momento, se ofrecen al alumnado las claves semióticas de relación intertextual en la interpretación de ciertas obras musicales y literarias, tomadas como ilustrativas del mecanismo hipertextual. A continuación, pasamos a la realización propiamente del taller, en el que a través de los hipotextos de Bartók, Mussorgsky, Cervantes, García Lorca y Bécquer, entre otros, se completa la tarea compositiva. Además, con tal fin, en los grupos A y C de Lengua castellana y literatura, las conexiones discursivas de la música con el lenguaje verbal fueron expuestas a través de la ficha didáctica "Pautas narrativas de la música" (Vicente-Yagüe, 2012, pp. 693-694).

Por último, la técnica de la observación directa y participante en las sesiones de clase, el análisis de los trabajos resultantes tras la intervención didáctica, así como el registro audiovisual de los productos musicales, nos permitieron extraer los datos de la experiencia y formular una serie de consecuencias pedagógicas.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos muestran la riqueza tímbrica, rítmica, melódica, literaria y expresiva que permite la interacción semiótica de las obras literarias con las composiciones musicales. En el caso de los grupos A y C, las creaciones hipertextuales fueron de signo literario, mientras que en los grupos B, D y E, de signo musical, en consonancia con los objetivos propios de las materias de origen.

Así pues, en primer lugar, a través de la ficha didáctica ya mencionada, se promovió en los grupos A y C la re-escritura verbal de ciertas composiciones musicales: la pieza "The curtain rises" de la suite orquestal *El mandarínmaravilloso* Op.19 de Béla Bartók, en el grupo de Educación Secundaria Obligatoria, y "El Gnomo" de la obra sinfónica *Cuadros de una exposición* de Mussorgsky y la canción "Be brave" de la banda de rock The Strange Boys, en el grupo de Bachillerato.

El estilo de Bartók, con unos ritmos bien marcados y de una áspera violencia, dirigió a los alumnos hacia una temática basada fundamentalmente en la acción; las redacciones narran, entre otras historias, una persecución policíaca, un robo en un museo, una peligrosa excursión, una pelea de animales en la selva, un rapto en el bosque, una tormenta y una situación nerviosa. Por otra parte, la tensión, el miedo y lo siniestro se apoderó de los jóvenes oyentes en la pieza de Mussorgsky, sensaciones que generaron una respuesta compositiva unívoca en el grupo: espacios en ruinas y laberínticos, ambientes nocturnos, oscuros, fríos y lluviosos. Finalmente, el tema rockero "Be brave" de The Strange Boys sumergió sus rítmicas guitarras en escenarios literarios festivos, hippies y estivales, procurando a través de estas asociaciones un lúdico acercamiento al hecho creativo: una fiesta hippie en la época de los años 60, una graduación al estilo americano, una movida tarde de verano, una despedida de soltero en Las Vegas…

En segundo lugar, el grupo B de Música llevó a cabo una tarea de creación colectiva (grupos de dos a cinco alumnos) a partir de Cervantes y Falla. La ópera para marionetas *El retablo de Maese Pedro* del compositor, inspirada en un capítulo de *El Quijote*, ofreció las claves discursivas que guiarían el proceso creador. Así, la función del Trujamán, de vital importancia en la estructura de la ópera como narrador de la misma, fue imitada por el alumnado en la recitación lírico-instrumental de su hipertexto final: "Esta es la verdadera historia…". Los argumentos de estos recitativos, basados en las propias aventuras quijotescas, provienen del intertexto lector de los estudiantes,

según comprobamos en los títulos "El Caballero de la Blanca Luna" y "Aleluyas de Marcela y sus amores", entre otros. La musicalización al modo del Trujamán y el estilo poético rimado y rítmico de los versos compuestos permitieron la activación de los procesos metaficcionales literario-musicales.

Por último, en los grupos pertenecientes a las Enseñanzas Artísticas de Música, los hipotextos fueron elegidos por el propio alumnado, quien acudió, en su mayoría, a las lecturas poéticas de estudio en sus enseñanzas literarias: "Pegasos, lindos pegasos…" de Machado, "Romance de la luna, luna" de García Lorca, "Silencio de metal triste y sonoro" de Miguel Hernández, "Puedo escribir los versos más tristes esta noche" de Neruda, entre otros.

Las piezas, de carácter programático, denotan el entusiasmo por la creación musical y su relación con el mundo literario. Con respecto a la plantilla instrumental de las diferentes musicalizaciones, encontramos un amplio abanico tímbrico (piano, guitarra, violín, violonchelo, flauta, clarinete, saxofón y trompeta), así como composiciones para solista y agrupaciones camerísticas. Igualmente, resultaron de una admirable calidad, creatividad y originalidad artística, pues todas ellas mostraban armonías, ritmos y melodías singulares que ponían de manifiesto la individual personalidad de cada pequeño compositor. Los alumnos imitaron con gran acierto el carácter ágil o reposado de los versos de los poetas en las distintas frases musicales creadas, cuyos resultados interpretativos se mostraron en público a través de un concierto programado en el aula de cultura de Cajamurcia de Lorca (Murcia).

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

La simbiosis de índole creativa entre la literatura y la música ha redirigido la enseñanza hacia situaciones contextualizadas de aprendizaje, en conexión con la filosofía intertextual existente en la trayectoria productiva de las obras artísticas. De igual forma, el enfoque competencial requerido en los currículos vigentes es promovido en este tipo de tareas literario-musicales, al potenciar el empleo de metodologías activas e interdisciplinares, que permiten en el alumnado el diálogo entre los saberes procedentes de diversas áreas con un fin común: la comprensión e interpretación significativa e integrada de las obras. Así pues, la perspectiva compositiva literaria y musical complementa la tradicional postura receptiva de lectura y audición de las materias educativas, proporcionando las claves metaficcionales de construcción de

textos y formando por medio de herramientas innovadoras el mencionado intertexto (Mendoza, 2001) del alumnado.

REFERENCIAS

Bajtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination*. Austin: University of Texas Press.

Barthes, R. (1968). Texte (théorie du).*Encyclopaedia Universalis, 15*, 1013-1017.

Genette, G. (1982). *Palimpsestes. La littérature au second degré*. París: Seuil.

Hymes, Dell H. (1971). *On Communicative Competence*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.

Kristeva, J. (1969). *Semeiotike. Recherches pour une sémanalyse*. París: Seuil.

Mendoza, A. (2001). *Elintertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

Mendoza, A. (2012). *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*. Barcelona: Octaedro.

Vicente-Yagüe, Mª I. de (2012). *La Educación Literaria y Musical. Un modelo interdisciplinar de innovación didáctica en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas Artísticas de Música*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.

HABILIDAD ACADÉMICA Y ESFUERZO DEL ALUMNADO DE GRADO COMO ATRIBUCIÓN CAUSAL INTERNA DE LAS EXPECTATIVAS HACIA SU EVALUACIÓN

Beatriz Núñez Angulo y Rosa Mª Santamaría Conde

Universidad de Burgos

RESUMEN

Introducción: estudio realizado en la Universidad de Burgos, con 592 alumnos, de 1º y 2º de los Grados de la Facultad de Educación. El objeto es establecer el perfil del alumno, según su atribución causal interna de las expectativas hacia la evaluación: habilidad académica y esfuerzo realizado. Una hipótesis es: los porcentajes son superiores en la capacidad que en el esfuerzo.

Método: cuestionario sobre Expectativas en la Universidad [EXPUNI], de 40 ítems, 13 demográficos e identificativos, 26 ítems de escala tipo Likert y el 40 de respuesta libre para observaciones. Con un alfa de Cronbach de 0.827 y validez mediante análisis factorial y juicio de expertos.

Resultados: 92.3% atribuyen el éxito al esfuerzo, mientras que la capacidad personal e inteligencia es elegida el 63.9% los que están de acuerdo y totalmente de acuerdo [49.0% y 14.9%].

Discusión: el cuestionario nos ha permitido estimar las diferencias atendiendo a variables, según la atribución causal interna hacia las expectativas de éxito en rendimiento académico.

ABSTRACT

Introduction: study conducted by the University of Burgos, with 592 students, from 1st and 2nd year of Faculty Education. The subject is to establish the profile of the student in relation with the expectations towards their evaluation: The academic skill and the effort made. A hypothesis is: the percentages are higher in the capacity as the effort.

Method: Expectations at the University questionnaire [EXPUNI], with 40 items, being 13 out them of a demographic and identifying character, 26 to the Likert scale and

the 40th a free choice item, for feedback. Alpha is 0.827 Cronbach and validity analysis factor and expert opinion.

Results: 92.3% of students attributed the success to effort, while the personal ability and intelligence is chosen the 63.9% who agree and totally agree.

Discussion: the questionnaire has allowed us to estimate the differences according to variables above in relation to the internal causal attribution towards expectations of success in academic performance.

INTRODUCCION

El estudio de las atribuciones y expectativas teóricamente está influido por el ámbito de los negocios, y suscita interés en mejorar la satisfacción de los estudiantes. Etimológicamente, atribuir (lat. *Attribuere)* tiene doble acepción: aplicar, a veces sin conocimiento seguro, hechos o cualidades a alguien o algo, y señalar o asignar algo a alguien como de su competencia. La atribución es un proceso cognitivo, normalmente no consciente, por el que las personas infieren la explicación de los sucesos y adscriben de forma subjetiva las causas de los hechos.

El éxito o el fracaso son atribuidos a deseos y sentimientos, culpabilidad o inocencia de un acto, a nosotros mismos o a otros, al esfuerzo o a la suerte, etc. según nuestra propia interpretación. En la relación entre atribución y motivación, importante en el rendimiento escolar, destacamos: la motivación de logro (Good y Brophy, 1996) de la que se deriva la Teoría de la Atribución; abordada en el campo de las percepciones sociales (Robbins, 1999 y Morgana, 2004).

Según Davis y Newstrom (2003:170): "La atribución es el proceso por el que las personas interpretan su comportamiento y el de otros, y les asignan causas. Se deriva del trabajo de Fritz Heider y ampliado y mejorado Harold Kelley y otros". Por su parte, Arbelaez, Rodríguez, Sanabria y Sánchez (2004), así como Gámez y Marrero (1997) concluyeron que existen atribuciones internas cuando la conducta es posible para el actor y quiere llevarla a cabo.

MÉTODO

El cuestionario Expectativas en la Universidad [EXPUNI] con 40 ítems, siendo 13 de carácter demográfico e identificativo: edad, curso, nivel de estudios de los padres y hermanos, beca, etc., 26 ítems de escala tipo Likert con 5 respuestas:1= "totalmente de

desacuerdo" [TD]; 2= "en desacuerdo" [D]; 3= indiferente [I]; 4= "de acuerdo" [A] y 5= "totalmente de acuerdo" [TA] y el ítem 40 para observaciones. Se establece la puntuación 0= NS/NC.

Medida la fiabilidad por Alfa de Cronbach α= 0.827, y la validez de constructo y de contenido, análisis factorial y juicio de expertos. Se aplicó una vez que todos los alumnos matriculados tuvieran experiencia en evaluación universitaria.

La muestra es representativa con 592 alumnos, de los 853, de los Grados de Pedagogía (GP), Educación Social (GES), Educación Primaria (GMEP) y Educación Infantil (GMEI) en los dos primeros cursos. Con nivel de confianza del 95% y error de estimación 0.03. Los ítems 29 y 31, sobre habilidad académica y esfuerzo, miden la atribución causal interna de la expectativa.

Se ha utilizado el programa *Statistical Package for the Social Sciences*, 19 [SPSS] para tratamiento estadístico de datos.

RESULTADOS

Para 91.3% de los alumnos el esfuerzo, la dedicación y el esmero por el trabajo bien hecho es a lo que atribuyen el éxito académico, el 48.6% [A] y 42.7% [TA]. La capacidad personal e inteligencia como causas internas del éxito, dan el 64% los que están [A] y [TA] [49.0% y 15%]. Al 26.4% les es [I], un recurso cuando no se desea contestar.

Las diferencias entre Grados y cursos muestran un 50.5% están [A] de 1º en que el éxito se debe al esmero y dedicación en los estudios, y el 42.1% están [TA]. El mayor porcentaje lo obtienen los de 1º del GMEP [23.1%], siendo el mayor número de la muestra. Los de 2º curso del GMEI, un 18.1%, en la categoría [A] de un total de 46.5%.

La capacidad personal, el curso y el Grado, muestran un con 26.8% [I] para 1º y 25.8% para 2º curso. Los alumnos del GMEP obtienen los mejores porcentajes en [A] [37.9%] y [TA][13.2%]

Los alumnos de primer curso de GP y GMEP, sus porcentajes se sitúan en [A] con 17.6% y 16.3%. En GP el padre ha alcanzado los estudios primarios y en GMEP tiene estudios de formación profesional. Los de 1º GMEI tienen 15.8% [TA], en estudios paternos primarios y formación profesional. Tienen estudios primarios los padres del 17.5% de GES. El 26.8% de 2º curso están [TA] cuyo padre tiene estudios primarios, que es el de mayores porcentajes: 20.2% en GMEP y 15.2% en GMEI.

Los estudios de formación profesional maternos de GP, GMEP y GES, aportan los porcentajes más altos, el 23.5%, 17.1% y 14% respectivamente. En segundo curso: 12.8% GP y 15.2% GMEP. Los mayores porcentajes están en la categoría [A] y son alumnos de 1º curso, cuyas madres han finalizado formación profesional, independientemente del grado. Los de 2º de GES y de GMEI, tienen mayores porcentajes en [A] y sus madres tienen estudios primarios. Los alumnos de GP y GMEP, con nivel educativo materno en estudios primarios y formación profesional, dan mayores porcentajes en [A].

En las respuestas al nivel de estudios paterno, la categoría [A] es la que tiene mayor porcentaje, tanto para los alumnos de primer como de segundo curso. Los de 2º curso del GP tienen mayor porcentaje, cuya madre tiene estudios primarios [19.5%] y el menor porcentaje es para alumnos de 1º curso del GMEI [13.9%].

Los alumnos cuyo hermano mayor ha alcanzado el Grado de Doctor, su respuesta está en la categoría [TA], independientemente del curso y Grado. Sólo el 2.4% de los alumnos de primero del GMEP, su hermano ha obtenido el grado de Doctor y su respuestas son [D] e [I]. Asimismo, un 4.9% de alumnos de 2º curso del GP, muestran indiferencia y sus hermanos se han graduado, según EEES. Los porcentajes mayores se sitúan en la categoría [A].

DISCUSIÓN

Se observan diferencias, entre cursos, Grados, nivel educativo de los familiares en las atribuciones hacia el éxito en los exámenes, bien porque se adjudican a la capacidad personal o bien por considerar la importancia del esfuerzo y esmero. Se constata que el porcentaje mayor se ubica en las categorías de respuesta [A] y [TA].

Somos conscientes del reducido número de ítems para un constructo tan complejo y de haber realizado sólo comparaciones entre dos cursos, sin embargo estimamos oportuno dar a conocer los datos porque es el reflejo de una realidad concreta.

Se continúa con la medición de las atribuciones, en todos los cursos, para continuar con la investigación.

REFERENCIAS

Arbeláez Sánchez, J., Rodríguez Rosero, M.F., Sanabria Ruiz L.F. & Sánchez Navia C.P. (2004). Atribuciones causales a la elección de carrera profesional. Recuperado el 15 de septiembre de 2013, de http://correo.puj.edu.co/proyectosintesis/.

Davis, K. & Newstrom J. (2003). *Comportamiento Humano en el trabajo*. México: McGraw-Hill.

Gámez, E. & Marrero, H. (1997). Metas y motivos en la elección de la carrera de psicología. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 3(5-6), 1-22. Recuperado el 8 de julio de 2013, de http://reme.uji.es/articulos/agomee1071912100/texto.html.

Good, T.L. & Brophy, J. (1996). *Psicología Educativa Contemporánea*. México: McGraw-Hill.

Morgana. (2004). Técnicas de la comunicación social. Percepción social. Recuperado el 17 de junio de 2013, de www.ilustrados.com.

RobbinsStephen, P. (1999).*Comportamiento Organizacional.* México:Prentice Hall.

LA PRONUNCIACIÓN Y EL EFECTO BOOMERANG

Mustapha Moubarik
Universidad de Sevilla

RESUMEN

Este trabajo de investigación intenta averiguar si la pronunciación podía ser mejorada a través de un entrenamiento implícito y sistemático. El hecho de que un estudiante detecte de forma consciente las deficiencias fonéticas de otros compañeros pone de manifiesto sus propias carencias y esto le permite buscar estrategias para intentar corregirlas. De ahí surge efecto boomerang.

Palabras calves: pronunciación, entrenamiento implícito, deficiencias fonéticas, efecto boomerang.

ABSTRACT

This research tries to check if pronunciation improves with the use of implicit and systematic training. When a student consciously detects phonetic deviations of others, s/he discovers her/his own pronunciation trouble spots, which enables him/her to look for strategies to shape his/her pronunciation. Thus, the boomerang effect of pronunciation work.

Key words: pronunciation, implicit training, phonetic deviations, boomerang effect.

INTRODUCCIÓN

En este trabajo de investigación confluyen intereses relacionados no sólo con la investigación sino también con la docencia. Lo expuesto a continuaciónse gesta a partir de nuestra experiencia como docentes y de las observaciones pragmáticas acumuladas desde la asignatura de Fonética Inglesa del Departamento de Didáctica de la Lengua y Literatura y Filologías Integradas. Desde nuestro ámbito hemos detectado diferencias en los niveles de dominio en el manejo del sistema fonético-fonológico de la lengua inglesa, tanto en el nivel segmental como el suprasegmental, en alumnos de los primeros años, a pesar de haber estado expuestos a la misma cantidad y calidad de input.

A/Como consecuencia de esta observación/ En base a las deficiencias/ diferencias descubiertas/ patentes) a raíz de esta observación, sentimos la necesidad de investigar

este problema a través del análisis de trabajos obligatorios realizados en la asignatura troncal de fonética inglesa, relacionándolas específicamente con la pronunciación del inglés.

Así nos propusimos como objetivo principal, determinar si la pronunciación de un grupo de alumnos de nuestra titulación profesional podía ser mejorada a través de un entrenamiento implícito y sistemático. Creemos que el hecho de que un estudiante detecte de forma consciente las deficiencias fonéticas de otros compañeros pone de manifiesto sus propias carencias y esto le permite buscar estrategias para intentar corregirlas. Así mismo, podrá ir adquiriendo mayor responsabilidad como agente activo en su propio proceso de aprendizaje y le otorgará la oportunidad de ejercer paulatinamente un mayor control sobre la actividad de aprendizaje con objeto de que este sea más efectivo.

MARCO TEÓRICO

En los últimos años la investigación ha demostrado un nuevo interés sobre el efecto de las variables cognitivas en el aprendizaje de las segundas lenguas y su pedagogía. El aumento delvolumen de publicaciones sobrela atención, la memoria, el automatismo, el procesamiento del lenguaje en revistas científicas refleja el desarrollo de la investigación en la psicología cognitiva.

El presente trabajo se enmarca dentro del campo de la Lingüística Aplicada, específicamente en lo que respecta a la adquisición de una segunda lengua y, dentro de esta problemática, nuestro interés se centra en el tema de la adquisición del sistema fonético-fonológico de la lengua inglesa.

El tema de la adquisición de una segunda lengua es un fenómeno bastante complejo que no puede entenderse sin recurrir a la interacción entre la lengua y la cognición. Si bien ambos tienen una identidad propia que justificaría una investigación independiente, nosotros, desde nuestra perspectiva docente, abordaremos el fenómeno lingüístico sin profundizar en los mecanismos neuro-linguísticos que subyacen todo aprendizaje.

Adherimos en esta investigaciónuna concepción cognitivista del aprendizaje,que sostiene que este es un proceso dinámico el cuál se produce en la mente del sujeto y que él mismo construye. Desde esta perspectiva, el aprendizaje de contenidos es tan importante como el dominio de actividades mentales - estrategias - que el estudiante ejerce sobre dichos contenidos. Tomamos como base para nuestro análisis el modelo de

estrategias de aprendizaje propuesto por O'Malley y Chamot (1990), quienes a su vez fundamentan su propuesta en el modelo de Control Adaptativo del Pensamiento formulado por Anderson (1983).

Bialystok ha desarrollado un modelo teórico (Bialystok and Fröhlich, 1978; Bialystok, 1990) en la adquisición de una segunda lengua basado en dos tipos de conocimiento que interactúan entre sí. Bialystok ha denominado estos tipos de aprendizaje implícito y explícito, yque se correspondenen cierto punto con los términos adquisición y aprendizaje de Krashen. Bialystok defiende que la *práctica* es un mecanismo que transforma el conocimiento explícito en conocimiento implícito. Asimismo, el conocimiento implícito se construye de dos formas distintas, a través de medios primarios – adquisición inconsciente -, o a través de medios secundarios, es decir conocimiento explícito gracias a la práctica. Este modelo se asemeja al modelo de Schneider y Shriffin's (1977) que distinguen entre el procesamiento controlado y automático. El primero requiere el uso de una atención activa, así solo un número limitado de rasgos pueden ser controlados. El último, es decir, el procesamiento automático, tiene lugar sin la intervención de la atención

Elaborando los estudios de Bialystok and McLaughlin, Sharwood Smith (1981) desarrolla un modelo que apoya el efecto de la enseñanza en el aprendizaje de una segunda lengua. Sharwood Smith defiende que la enseñanza es un medio catalizador de la conciencia, que permite la práctica del conocimiento explícito hasta convertirlo en conocimiento automático.

Sea cual sea el modelo que define los procesos subyacentes en el aprendizaje de la segunda lengua, se puede decir que la actuación espontanea, en la mayoría de los casos, se alcanza gracias a la práctica frecuente y continuada. El estudiante consigue controlar las estructuras de la lengua objeto hasta llegar a usarlas con rapidez y sin recurrir a la reflexión, tras haber realizado la fase de práctica.

METODOLOGÍA

1. Participantes

Este estudio se realizó en 50 sujetos, 25 de ellos estudiantes universitarios que cursan la asignatura de fonética inglesa, asignatura troncal impartida en el primer cuatrimestre del primer curso de la especialidad de Lengua Extranjera (inglés) en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Estos 25 estudiantes actuaron como grupo

control. Mientras que los otros 25 son estudiantes universitarios del segundo curso de la misma especialidad de la asignatura optativa y cuatrimestral denominada Pronunciación Inglesa por Hispanohablantes. Estos 25 estudiantes han actuado como grupo experimental.

2. Recogida de datos

Para la recolección de datos que conformarían nuestro corpus se utilizaron los siguientes instrumentos:

Primera fase en la selección del corpus

25 trabajos (de un total de 64) de alumnos del curso 2009-20010 (grupo control) de la asignatura de fonética inglesa de la titulación de Lengua Extranjera (inglés) seleccionados de forma aleatoria.

El trabajo de fonética consiste en lo siguiente:

- elegir dos textos breves – Una narración y un dialogo – de un libro de texto de Primaria.
- Leer los textos varias veces.
- Transcribir fonológicamente los textos.
- Grabarse leyendo los textos en voz alta a partir de la transcripción intentando que su lectura sea inteligible, fluida, tratando de ser un modelo adecuado para sus futuros alumnos.

Segunda fase:

25 alumnos de un total de 42 (grupo experimental) delel curso 2010-2011 de la asignatura de Pronunciación Inglesa por Hispanohablantes que llevaron a cabo el análisis de los trabajos de fonética inglesa de sus compañeros de primero de la especialidad. El análisis consiste en lo siguiente:

- Escuchar las grabaciones varias veces.
- Escribir lo que oyen en ortografía normal.
- Subrayar – si se diera el caso - las desviaciones que afectan las vocales largas y los fonemas /StSdZ/.
- Finalmente, grabarse leyendo los mismos textos en voz alta, tratando de mejorar la grabación anterior.

En ambas fases de producción oral se hace especial hincapié sobre el modo en que los sujetos pronuncian los sonidos objeto en la interlengua, que son las vocales largas y los

fonemas /StSdZ/, tomando como modelo de pronunciación el R.P. o Received Pronunciation).

3. Análisis

3.1 Análisis de los trabajos de los alumnos de Fonética Inglesa

Se analizaron los 25 lecturas de los alumnos de Fonética Inglesa, haciendo especial énfasis sobre la realización de las vocales largas y los fonemas /StSdZ/. Se observa que en los textos las vocales largas presentan un total de 103. Mientras que los fonemas /StSdZ/ presentan un total de 52. Igualmente, se constata que las lecturas de los alumnos presentan 43 desviaciones que afectan las vocales largas de un total de 103 vocales, y 18 desviaciones que afectan los fonemas /StSdZ/ de un total de 52.

3.2 Análisis de los trabajos de los alumnos de la asignatura de Pronunciación Inglesa por Hispanohablantes

El análisis de las lecturas en voz alta de los alumnos de Pronunciación Inglesa por Hispanohablantes revela que hay un cambio significativo respecto a las lecturas de los alumnos de la asignatura de Fonética Inglesa. Las desviaciones que afectan las vocales largas bajaron de 43 a 21. Las desviaciones que afectan los fonemas /StSdZ/ también descendieron de 18 a 7.

DISCUSIÓN

Como se aprecia en los resultados obtenidos se logró una diferencia significativa en la pronunciación de los sujetos del grupo experimental respecto al grupo control en cuanto a la realización de las vocales largas y los fonemas /StSdZ/.

En otras palabras, podríamos decir que los informantes del grupo experimental lograron un importante avance en su producción

Como consecuencia de ello, podríamos concluir entonces que asignar a los alumnos de la asignatura de PIH latarea que consiste en analizar los trabajos realizados por los alumnos de la asignatura de fonética inglesa, conduce a un entrenamiento implícito, es decir, conlleva al efecto boomerang en la producción de los alumnos. En otras palabras, los sujetos del grupo experimental que realizaron el análisis del trabajo de fonética inglesa mejoraron notablemente su actuación fonético-fonológica en la lectura en voz alta, al compararlos con el grupo control.

Tras la investigación se observa que el entrenamiento implícito y sistemático permite al alumno lo siguiente:

- Ser consciente de rasgos fonéticos durante el análisis de trabajos de compañeros (escucha su propia voz ya que ambos comparten la misma interlengua),
- El entrenamiento implícito y sistemático agudiza el aspecto cognitivo que le permite monitorizar su output, y por consiguiente mejorar la realización de los fonemas objeto, en este caso las vocales largas y los fonemas/StSdZ/.

En síntesis, al estudiar la producción fonético-fonológica de nuestros informantes en el habla, podemos concluir que en todos los aspectos analizados los resultados favorecieron al grupo experimental dado que obtuvo mejores resultados. Podríamos afirmar que la habilidad de habla - en el nivel fonético-fonológico - resultó ser la que obtuvo un mayor beneficio derivado del entrenamiento implícito o efecto boomerang en la asignatura de Pronunciación Inglesa por Hispanohablantes.

CONCLUSIÓN

A continuación presentamos algunas consideraciones de relevancia que dan respuesta a la problemática planteada en esta investigación: determinar si la interlengua fonológica de un grupo de estudiantes de inglés como lengua extranjera, podía optimizarse a través de un entrenamiento implícito y sistemático.

Los registros obtenidos respondieron favorablemente a nuestras expectativas. Los sujetos del grupo experimental lograron una notable mejoría en su producción de las vocales largas y los fonemas /StSdZ/, lo que podría relacionarse con el entrenamiento implícito y sistemático.

Del mismo modo, pensamos que las conclusiones a las que llegamos deben ser entendidas con cautela. De ahí que no podemos proveer generalizaciones ya que para ello:

- se necesitarían nuevas investigaciones que no se limiten al estudio de las vocales largas y los fonemas /StSdZ/, sino que abarquen a aspectos suprasegmentales.
- La investigación empírica y conceptual resulta imprescindible para la mejor distinción entre los efectos de las diferencias entre individuos en la realización de las tareas y los efectos de las mismas.
- Finalmente, para determinar cuáles son los procesos implicados durante la corrección, resulta evidente la necesidad del el uso de técnicas de introspección.

Las propuestas anteriores nos permitirán llegar a un entendimiento debidamente fundamentado de las operaciones cognitivas que tienen un impacto sobre la realización de tareas, y por consiguiente, la naturaleza del cambio en la interlengua.

REFERENCIAS

Anderson, J.R. (1983). *The Architecture of Cognition*. Cambridge,CUP. MA: Harvard University Press.

Bialystok, E. (1990). The competence of processing: classifying theories of second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 24, 635-648.

Bialystok, E. y Fröhlich, M. (1978). Variables of classroom achievement in second language learning.*Modern Language Journal*, 62, 327-336.

Ellis, R. (1991). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford, OUP.

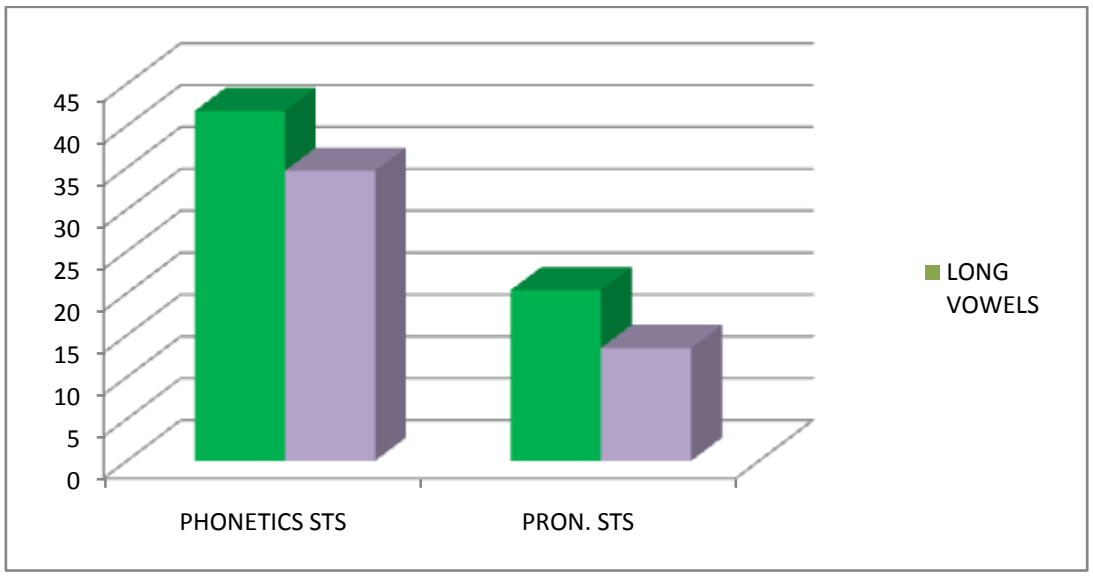
O'Malley J. M. y Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP.

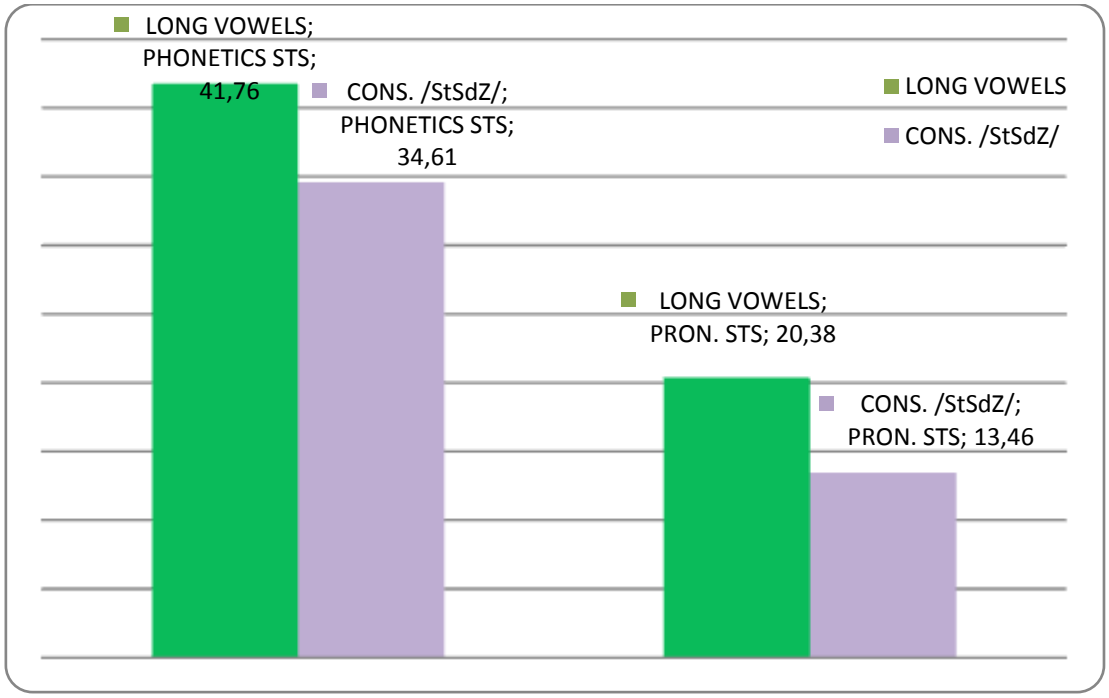
Sharwood Smith, M. (1981).Consciousness-raising and second language acquisition theory.*Applied Linguistics, 2,* 159-68.

Schmidt, R. (2001). Attention. In P. Robinson, (ed.) *Cognition and Second Language Instruction*(3-33). Cambridge. CUP.

Schneider, W y Shriffin, R.M. (1977). Controlled and automatic human information processing: I. Detection, Search, and attention. *Psychological Review*, 84, 1-66.

ANEXO




LONG VOWELS; PHONETICS STS; 41,76
CONS. /StSdZ/; PHONETICS STS; 34,61
LONG VOWELS; PRON. STS; 20,38
CONS. /StSdZ/; PRON. STS; 13,46
LONG VOWELS
CONS. /StSdZ/

PERCEPCIONES DE LOS MAESTROS DE LA ENSEÑANZA SOBRE LA INCLUSIÓN: DATOS PRELIMINARES

Paulo Dias*, Ana Rita Leal y Julián Diáz*****

*Faculdade de Filosofia da Universidade Católica Portuguesa; **Doutoranda de Ciências de Educação da Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do Porto; ***Universidade Sénior e do Autodidacta de Felgueiras*

RESUMEN

Antecedentes: En la promoción de una Escuela Inclusiva, los maestros tienen un papel central en la gestión de los procesos y los recursos para satisfacer las necesidades específicas de los alumnos. Este cambio de paradigma se realizó en poco tiempo y sin seguimiento en materia de formación e investigación. Método: Esta investigación intenta comprender las percepciones de los maestros sobre la inclusión y los factores que parecen estar asociados con estas, usando el cuestionario *My Thinking About Inclusion* (Stoiber, Gettinger & Goetz, 1998), con 118 maestros. Resultados: Los resultados permiten concluir que no existen diferencias por género o nivel de educación, al igual que no existe una relación con la edad, calificaciones académicas o tiempo de servicio. Las correlaciones se encuentran sólo entre la formación continua en el ámbito de la educación especial y la percepción general sobre la inclusión y prácticas en el aula. Conclusiones: Los resultados sugieren importantes retos para la inclusión y necesidades de formación en el sentido de promover la colaboración, la gestión del tiempo y el involucramiento parental.

ABSTRACT

Background: In the promotion of an Inclusive School, teachers have a central role in the management of processes and resources to meet students' specific needs. This paradigm shift took place in a short period of time and without specific continuous training and research. Method: This research seeks to understand teachers' perceptions about inclusion and the factors that appear to be associated with these, using the questionnaire My Thinking About Inclusion (Stoiber, Gettinger & Goetz, 1998), with 118 teachers. Results: The results show no differences by gender or education level, as there is no relationship with age, academic qualifications or length of service. Correlations were

found only between lifelong learning in the field of special education and general perceptions about inclusion and classroom practices. Conclusions: The results suggest significant challenges for inclusion and training needs to promote collaboration, time management and parental involvement.

INTRODUCCIÓN

Las últimas décadas fueron marcadas por continuos esfuerzos para proporcionar una enseñanza de calidad para todos los alumnos, incluyendo los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Las alteraciones a la legislación y el desarrollo de recursos permitieron potenciar las respuestas, promoviendo alteraciones significativas en las organizaciones y estructuras. Para una verdadera inclusión lo que importa es evaluar el efecto de estos cambios, especialmente al lado de los maestros, pilares en este proceso. La implementación de prácticas inclusivas bien sucedidas se realiza, obligatoriamente, dándole a los docentes formación adecuada, conocimiento y experiencia indispensables al desarrollo de actitudes y técnicas específicas. A pesar que la inclusión no es algo reciente, los trabajos de investigación tienen permitido encontrar perspectivas muy divergentes con relación a la inclusión, desde opiniones desfavorables (Minke, Bear, Deemer & Griffin, 1996; Rakap & Kaczmarek, 2010), hasta los que defienden sus beneficios (Avramidis & Kalyva, 2007; Scruggs & Mastropieri, 1996). Para esto, parece contribuir el sentido de eficacia, la gestión de los problemas de comportamiento, la falta de tiempo y recursos (Bender et al., 1995; Ben-Yehuda et al. 2010; Scruggs & Mastropieri, 1996), la experiencia y formación del profesorado en educación especial (Avramidis, Beyliss & Burden, 2000; Avramidis & Kalyva, 2007; Jobe, Rust & Brissie, 1996; Minke et al., 1996). Con todo, la literatura existente es escasa, todavía más en el contexto portugués, lo que motivó este estudio: para comprender como los maestros perciben la inclusión educativa, identificado los factores que más contribuyen para esa percepción.

MÉTODO

Materiales

Fue utilizado un cuestionario socio-demográfico para recoger los datos personales y profesionales, así como una versión traducida del cuestionario *My Thinking About Inclusion*(Stoiber, Gettinger & Goetz, 1998). Con 28 ítems de respuesta cerrada con

cinco opciones (desde 1. Desacuerdo Total a 5. Acuerdo Total) permite evaluar las percepciones de los maestros sobre: a) Perspectivas Generales, los valores de lo que es considerado éticamente correcto, lo que se consideran las prácticas inclusivas "ideales"; b) Resultados Esperados para los alumnos con NEE y los restantes; c) Impacto de la inclusión en las Prácticas en clase y la Escuela. Fue incluida una sección sobre el grado de inclusión y de preparación para enseñar alumnos con NEE y, finalmente, los factores que más interfieren con las prácticas inclusivas.

Participantes

Participaron 118 maestros, 84.7% mujeres, con edades mayoritariamente entre 26 e 30 años (28.7%), 31-35 (20.3%) o 36-40 años (16.1%). La mayoría son licenciados (91.5%), 10 con el grado de Maestro, desde la pre-escuela al 3º ciclo de la enseñanza básica, con más de 15 años de servicio (41.5%) y la mayoría tiene entre 1 a 5 años de experiencia con niños con NEE en la misma aula (55.1%).

Procedimientos

Después de pedida autorización a los autores del instrumento, los cuestionarios fueron distribuidos por varias escuelas utilizando un proceso de "bola de nieve". Los datos fueron analizados con el *Statistical Package for Social Science* (SPSS).

RESULTADOS

Los datos permiten concluir que no existen diferencias en las creencias de los maestros en función del género o del nivel de enseñanza, ni existe relación con la edad, habilitaciones académicas o tiempo de servicio ($p>.05$). Son encontradas apenas correlaciones entre la formación en el área de la Educación Especial y las percepciones generales acerca de la inclusión ($r=.235$, $p=.011$) y prácticas en el aula ($r=.295$, $p=.001$).

Cuando se les pregunta a los maestros el grado de inclusión de los alumnos en el aula en función de su NEE, la mayoría siente condiciones más apropiadas para alumnos con perturbaciones del Habla y del Lenguaje. Contrariamente, perturbaciones como las Neurológicas, Globales del Desarrollo o Deficiencia Mental están entre las que sienten que están menos incluidas y menos preparadas para promover la inclusión.

Se encontró una relación significativa positiva entre la percepción del grado inclusión en casi todas las perturbaciones estudiadas y las perspectivas generales y resultados esperados ($p<.05$). Contrariamente, son pocas las correlaciones significativas con el sentido de preparación, excepto con las perturbaciones más severas, e.g.: Deficiencia

Mental o Perturbación Neurológica ($p<.05$).

Finalmente percibimos que los factores que más interfieren en las prácticas inclusivas, son el poco conocimiento de las perturbaciones, la escasez del tiempo, las exigencias del trabajo y la falta de experiencia relativamente a la inclusión. De los factores menos referidos, están la búsqueda individual de información, el envolvimiento en trabajos de investigación y las experiencias colaborativas con instituciones universitarias.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Los datos permiten percibir el papel de las creencias de los maestros sobre la inclusión. Contrariamente a lo esperado (e.g.: Avramidis et al., 2000; Avramidis & Kalyva, 2007; Minke et al., 1996; Stoiber et al., 1998), no se encontraron diferencias en función de las habilitaciones o experiencia, sin embargo, la formación parece tener una influencia en los resultados de los encuestados. Particularmente preocupante es el papel secundario que le dan a la investigación o a la relación con la universidad, lo que puede comprometer la actualización de las prácticas y, en última instancia, la limitación de la efectividad de las intervenciones (B. Cook, L. Cook & Landrum, 2013). Aunque mucho se ha hecho para la promoción de escuelas inclusivas, persisten las situaciones generadoras de desigualdad. Estas dificultades deben ser encaradas como una responsabilidad de todos, aceptándose el principio de que es posible hacer más y mejor escuela, y consecuentemente contribuir para una sociedad más justa e inclusiva. Teniendo en cuenta el papel central del profesor en la implementación de estos ideales, es necesario continuar con estudios que permitan caracterizar, identificar y evaluar prácticas inclusivas más eficaces, así como la identificación de los factores que afectan la calidad de la enseñanza inclusiva y promover formación e intervenciones más adecuadas.

REFERENCIAS

Avramidis, E. y Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers´ attitudes toward inclusion.*European Journal of Special Needs Education, 22*(4), 367-389.

Avramidis, E., Bayliss, P. y Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers´ attitudes towards the inclusion of children with special education needs in the

ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology, 20*(2), 191-211.

Bender, W., Vail, C. y Scott, K. (1995). Teachers´ attitudes toward increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 28*(2), 87-94.

Ben-Yehuda, S., Leyser, Y. y Last, U. (2010). Teacher educational beliefs and sociometric status of special educational needs students in inclusive classrooms.*International Journal of Inclusive Education, 14*(1).17-34.

Cook, B., Cook, L., y Landrum, T. J. (2013). Moving research into practice: Can we make dissemination stick? *Exceptional Children, 79*(2), 163-180.

Jobe, J., Rust, J., y Brissie, J. (1996). Teachers attitudes toward inclusion of students with disabilities into regular classrooms. *Education, 117*(1), 1-13.

Minke, K., Bear, G., Deemer, S., y Griffin, S. (1996). Teachers´ experiences with inclusive classrooms: Implications for Special Education Reform. *The Journal of Special Education, 30*(2), 152-186.

Stoiber, K., Gettinger, M., y Goetz, D. (1998).Exploring factors influencing parents´ and early childhood practitioners´ beliefs about inclusion.*Early Childhood Research Quarterly, 13,* 107-124.

DETECCIÓN DE LAS ALTAS CAPACIDADES CREATIVAS EN EL AULA

Cristina Zhang Yu y Mercè Martínez-Torres

Departamento de Psicología Básica, Facultad de Psicología

Universidad de Barcelona

RESUMEN

Actualmente, podemos considerar la creatividad como un constructo multidimensional (Corbalán, 2008). Por tanto, complejo de detectar: trabajos anteriores ponen de manifiesto la dificultad del profesorado para detectar el talento creativo en el aula al situar la creatividad en tareas meramente artísticas y darles escaso valor académico. El actual trabajo pretende detectar el alumnado con altas capacidades creativas en una clase de 1 º de primaria, mediante un *screening* para ver las capacidades cognitivas, el rendimiento escolar y la percepción de la profesora. Del total de sujetos (n= 22), hemos analizado al 25% de alumnos con mejores resultados en la prueba de Torrance (n= 6). Según nuestros resultados, el rendimiento creativo no refleja el potencial creativo real de los alumnos, habiendo además escasa correlación entre el potencial creativo y el rendimiento académico. La percepción de la tutora en referencia al potencial y rendimiento creativo de los alumnos coincide con resultados anteriores: la alta capacidad creativa no suele ser percibida si no se acompañan altos niveles de inteligencia. Es necesario considerar y evaluar el contexto educativo, para evitar el enmascaramiento de posibles potencialidades.

ABSTRACT

Nowadays, we can consider creativity as a multidimentional construct (Corbalán, 2008), which means, complex to detect: previous works highlight the difficulty for teachers to identify creative talent in the classroom, because creativity is frequently associated to artistic tasks, neglecting its academic value. The present study aims to identify students with high creative abilities in a first grade class (elementary school), through a screening to get their cognitive abilities, school performance and classroom perception. From our subjects (n= 22), we analyzed the 25% of students with highest scores in the test of Torrance (n=6). According to our results, creative performance doesn't reflect the real creative potential of the students, besides there is little correlation between

creative potential and academic performance. The perception of the teacher in reference to potential and creative performance of these students, coincides with previous results: high creative ability is usually not perceived if is not accompanied by high levels of intelligence. It's necessary to consider and evaluate the educational context, to avoid masking possible potentials.

INTRODUCCIÓN

El alumnado con alta capacidad creativa se caracteriza por tener un pensamiento vivaz, con una gran curiosidad hacia lo que le rodea y hacia el aprendizaje, capaces de aportar ideas originales, de romper *sets* perceptuales y con alto grado de independencia sumado a una buena habilidad social. Sin embargo, el rendimiento académico no siempre es positivo, en especial cuando ésta capacidad creativa no viene acompañada de otras capacidades intelectuales; o cuando la creatividad se expresa sobre todo en el campo de las artes.

Hoy día podemos considerar la creatividad como un **constructo multidimensional** que representa la interacción o confluencia entre múltiples dimensiones como las capacidades intelectuales, el conocimiento, los estilos de pensamiento, la personalidad, la motivación y el ambiente (Sternberg y Lubart, 1999; citados por Corbalán, 2008). Así mismo, la manera en cómo se conecta la creatividad a estas dimensiones es compleja y contempla diferentes planos y aspectos. Un claro ejemplo de este hecho se ve reflejado en el amplio volumen de estudios sobre la interacción entre creatividad e inteligencia.

La detección del alumnado con altas capacidades creativas puede ser **compleja** (Corbalán, 2008) por diversos aspectos contextuales y culturales:

- Siguiendo a Getzels y Jackson (1962); citados por Sternberg y O'Hara (2005), el profesorado aprecia más la inteligencia que la creatividad, especialmente si implica un alto rendimiento académico.
- Wallach y Kogan (1965; citados por Contreras y Romo, 1989) aplicaron una amplia batería de pruebas de creatividad y de inteligencia a una muestra de 151 niños (11 años). Formaron cuatro grupos en función del nivel de inteligencia y de creatividad, reflejando diferencias en el rendimiento y el comportamiento.
- Garaigordobil y Torres (1996), estudiando la correlación entre creatividad (gráfica y verbal) y rendimiento académico descubrieron que la creatividad verbal correlaciona positivamente con la inteligencia y el rendimiento

académico; mientras que la creatividad gráfica manifiesta escasas correlaciones con estas variables.

OBJETIVOS

Nuestra propuesta está dirigida a la detección de altas capacidades creativas en el aula y entender sus necesidades educativas especiales, para poder adaptar el contenido curricular dentro del marco de una escuela inclusiva.

El objetivo es identificar al alumnado con altas capacidades creativas, ver cómo es su **rendimiento** creativo/académico y la relación con la **percepción** de la tutora de clase.

MÉTODO

Participantes

Grupo natural de 22 sujetos (11 niños y 11 niñas) entre 6 y 7 años, perteneciente a una escuela concertada situada en Esplugues de Llobregat (Barcelona).

Material

- BADyG-E1 (Yuste, 1992)
- Test de pensamiento creativo de Torrance (Jiménez, Artiles, Rodríguez y García, 2007), juegos 2 y 3
- Cuestionario de percepción del alumnado con altas capacidades en el aula (Reverter y Ruiz, 2012). Valoración de la tutora sobre las capacidades creativas, la capacidad de aprendizaje y las habilidades sociales de los alumnos
- Informes escolares del segundo trimestre académico
- Cuentos realizados por los alumnos para la fiesta de Sant Jordi

Diseño y procedimiento

Potencial intelectual y creativo: administración colectiva del BADyG E1 y el test de Torrance en dos sesiones (2h y 1’30h respectivamente) a todo el grupo.

Centrándonos en el 25% de alumnos con mejores resultados en la prueba de Torrance (n=6), obtuvimos:

- Rendimiento creativo: análisis de los cuentos mediante una rúbrica de valoración de la parte verbal y gráfica.
- Rendimiento académico: nota media de las asignaturas (informe académico).

- Percepción en el aula: cumplimentación del cuestionario de percepción de las capacidades del alumnado.

Para trabajar con los datos obtenidos, se transformaron los resultados directos del BADyG y del test de Torrance a puntuaciones centiles (PC). En cuanto a la percepción en el aula y el rendimiento creativo, se han trabajado con porcentajes (%).

RESULTADOS y DISCUSIÓN

Del total de 22 sujetos, se encuentran dentro del rango alto (distribución normal) 6 alumnos, con un percentil igual o superior a 84 en capacidad creativa.

Tabla 1. *Potencial, rendimiento y percepción del 25% de alumnos con mejores capacidades creativas de la muestra*[1]

	Potencial (PC)						**Rendimiento (%)**			**Percepción (%)**		
	Ori	**Flui**	**Ela**	**Flex**	**C**	**IG**	**Creat. verbal**	**Creat. gráfica**	**Acadé-mico**	**Creati-vidad**	**Apren-dizaje**	**Hab. Soc.**
EG	95	81	99	80	97	96	71,43	33,33	Excelente	88,33	92,11	94,64
IL	91	69	96	56	90	13	66,67	53,33	Bien	33,33	40,79	55,36
MC	85	74	99	74	90	41	57,14	26,67	Notable	73,33	77,63	85,71
SD	85	48	99	51	88	85	33,33	33,33	Bien	58,33	59,21	76,79
PP	80	43	99	36	88	62	52,38	33,33	Notable	68,33	82,89	80,36
BV	76	54	99	38	84	66	57,14	40,00	Notable	98,33	89,47	91,07

Según nuestros resultados (tabla 1), el **rendimiento creativo** no refleja el potencial real de los alumnos. Sin embargo, podemos destacar:

1. Perfil de EG: los resultados se ajustan al estudio de Garaigordobil y Torres (1996), en tanto que destaca su creatividad verbal por encima de la gráfica, correlacionando de esta manera con la capacidad intelectual que nos muestran sus resultados en el BADyG.
2. Perfil de IL:sus datos nos llevana la resultados de Torrance (Jiménez et al., 2007), los cuales determinaron una baja relación entre alto potencial creativo y capacidad de elaboración.

En relación al **rendimiento académico**:

- Si recuperamos la clasificación de Wallach y Kogan (1965; citados por Contreras y Romo, 1989) de estudiantes con alta creatividad – alta inteligencia y estudiantes de alta creatividad – baja inteligencia, vemos que EG e IL coinciden con la descripción que realizan de cada grupo.
- MC, PP y BV presentan un rendimiento académico notable no reflejado en la IG. Sin embargo, vemos que el rendimiento de estos alumnos coincide con una valoración positiva de las habilidades sociales.
- SD, en cambio, muestra un rendimiento muy inferior a su capacidad real, pudiéndose explicar por el propio proceso de aprendizaje (nuestra prueba se realizó tiempo después de las valoraciones de su rendimiento) o bien por características de personalidad, el cual demás influenciaría en la percepción de sus capacidades dentro del aula.

Por último, vemos **poca correlación entre el potencial creativo y el rendimiento académico:** sólo hay un perfil equilibrado con alta inteligencia y alta creatividad que obtiene un resultado académico excelente (EG).

La percepción de la tutora en referencia al potencial y rendimiento creativo de los alumnos coincide con los resultados obtenidos por Getzels y Jackson (1962; citados por Sternberg y O'Hara, 2005): la alta capacidad creativa **no suele ser percibida** si no se acompañan altos niveles de inteligencia.

Llegados a este punto, sería necesario considerar y evaluar el contexto educativo (contenido curricular, estilo pedagógico), para evitar o detectar **enmascaramientos de posibles potencialidades** (Corbalán, 2008 y Getzels y Jackson, 1962; citados por Sternberg y O'Hara, 2005), pues las manifestaciones creativas en contexto educativo pocas veces coinciden con las competencias y capacidades que se requieren para avanzar de curso escolar.

CONCLUSIONES

Es importante trabajar la **concepción de la creatividad** de los profesores y tutores, de modo que todo alumno con capacidades creativas pueda ser detectado con precocidad, independientemente de su capacidad intelectual.

Cabe considerar que hemos trabajado con niños y niñas en el primer año de escolarización obligatoria, una etapa susceptible a numerosos cambios y aprendizajes. Así mismo, la **estimulación contextual** es de vital relevancia, de modo que hay que

conocer los ámbitos en los que se desarrollan éstos alumnos (en cuanto a filosofía pedagógica del centro escolar o de la propia familia) para terminar de interpretar y cumplimentar los resultados obtenidos.

El rendimiento creativo real se ve influenciado por variables cognitivas, emocionales, sociales y ambientales; dando a una percepción no siempre acertada del potencial creativo. Es necesario incidir en esta **discordancia perceptiva**, ya que ayudará al entendimiento, detección e intervención del alumnado con altas capacidades creativas.

REFERENCIAS

Contreras, C y Romo, M. (1997). Creatividad e inteligencia: una revisión de estudios comparativos. *Revista de Psicología General y Aplicada, 42*(2). 251-260.

Corbalán, J. (2008). ¿De qué se habla cuando hablamos de creatividad? *Cuad. Fac. Humanid. Cienc. Soc.,* 35, 11-21.

Garaigordobil, M. y Torres, E. (1996). Evaluación de la creatividad en sus correlatos con inteligencia y rendimiento académico. *Revista de Psicología, Tarraconensis, 18(1).*

Jiménez, J., Artiles, C., Rodríguez, C. y García, E. (2007). *Adaptación y baremación del test de pensamiento creativo de Torrance: expresión figurada. Educación primaria y secundaria*. Canarias: Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.

Reverter, R. y Ruiz, N. (2012). Evaluación del alumnado con altas capacidades. En M. Martínez y A. Guirado. (Eds.) *Altas capacidades intelectuales en la escuela. Pautas de actuación, orientación, intervención y evaluación(118-197).* Barcelona: Graó.

Sternberg, R. y O'Hara, L. (2005). Creatividad e inteligencia. *Cuadernos de Información y Comunicación, 10.* 113-144.

Yuste, C. (1992). *BADYG-E1. Manual técnico*. Madrid:*CEPE*.

¿A QUÉ SE DEBE LA MOTIVACIÓN INFANTIL? PERSPECTIVA DEL PROFESORADO

Ana María de Caso Fuertes, Gloria Navas Fernández, Jana Blanco Fernández, y Ramón Álvarez Esteban

Universidad de León

RESUMEN

A pesar del indiscutible papel que juega el desarrollo infantil y la motivación en el éxito académico posterior, son muy pocos los estudios que han abordado la evaluación de la motivación de los niños pequeños por la dificultad que conlleva, al no tener éstos adquiridos completamente los procesos de comunicación, .ni tener construido un autoconcepto ni una autoestima definida, por la falta de autoconocimiento.

El objetivo es valorar la motivación hacia el aprendizaje de los niños de 3 a 6 años a través de la percepción de sus profesores. Para ello, 17 profesores de E.I respondieron un cuestionario de 22 ítems por cada uno de sus alumnos, haciendo un total de 275 cuestionarios.

Los resultados indican seis factores principales que explicarían el 63,6 % de la motivación de los alumnos de E.I, saturando el primer factor en el valor que los alumnos dan al aprendizaje principalmente, el cual explica casi el 26% de la varianza.

Como conclusión, destaca la importancia de indagar sobre la motivación infantil, pues siendo ésta innatamente intrínseca, como muchos autores sostienen, se debe explicar cuáles son sus determinantes para intervenir en los mismos a fin de que no disminuya a medida que el alumno avanza académicamente.

ABSTRACT

Although the important role that infant development and mastery have in the academic success, there are few studies which try to measure learning motivation in kindergarten children because it is difficult to do so, as these kids haven´t development the communication skills completely, neither the necessary self-knowledge.

The aim of this study is to measure learning motivation of 3 to 6 years old children through their teachers´ perceptions To do so, participants were 17 kindergarten teachers

who answered to a 22 item questionnaire for each of their pupils, having a total of 275 questionnaires.

Results show six principal components which explain the 63,6% of children academic motivation. The first one is task value, which explains almost the 26% of the variance.

In conclusion, it is relevant to investigate about kindergarten learning motivation, as if it is intrinsic from birth, as most researchers assert, we must be able to explain what its determinants are in order to elaborate an instruction so that learning motivation will not decrease as children grow up.

INTRODUCCIÓN

El hecho de que la motivación sea un proceso interno que nos dirige hacia el objetivo o la meta de una actividad, que la instiga y la mantiene (de Caso, Marbán, Álvarez, García, Navarro, Martín y Martín, 2010), y que las diferentes investigaciones son claras a la hora de señalar que el bajo desempeño académico no se relaciona de forma absoluta con el nivel intelectual, sino más bien con la motivación y otros aspectos relacionados con ésta (Pintrich y Schunk, 2006), hace necesario no solo conocer cuál es y qué determina la motivación del alumno, sino también realizar intervenciones y dar pautas sobre cómo conseguir un nivel de motivación académica óptimo.

Es por eso que muchos estudios se han propuesto indagar acerca de este constructo en nuestras aulas, pero también es cierto que la gran mayoría de ellos se ha centrado en la educación obligatoria (García y de Caso, 2004; Green, Martin y Marsh, 2007; Lozano, García y Gallo, 2000) , o en la educación superior (Allen, Robins, Casillas, y In Sue Oh, 2008; Artino y Stephens, 2009), olvidando las etapas iniciales (educación infantil) a pesar de que es conocida la importancia de estas edades para el desarrollo académico posterior del niño (Pineda, Moreno, Úcar y Belvis, 2008).

MÉTODO

Se trata pues, de valorar la motivación hacia el aprendizaje de los niños de segundo ciclo de Educación Infantil a través de la opinión que tienen sus profesores acerca de las creencias, valores, atribuciones y realizaciones de sus alumnos.

Los participantes fueron 17 profesores de E.I. (15 mujeres y 2 hombres) que impartían docencia en tres colegios de León y su alfoz. Ellos respondieron una *Escala*

de Motivación hacia el Aprendizaje Infantil (EMAPI) por cada uno de sus alumnos, haciendo un total de 275 cuestionarios.

La EMAPI está compuesta por 22 ítems de respuesta tipo Likert de 1 (muy en desacuerdo) a 5 (muy de acuerdo) y que evalúan cuatro determinantes principales de la motivación (valor de la tarea, estándares de realización, expectativas y auto-creencias, y atribuciones).

Para ello, tras la pertinente revisión bibliográfica, se diseñó el instrumento de evaluación, aplicando una prueba piloto, para, una vez autorizados por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León y los directores y profesores de los Centros escolares, entregar individualmente a los profesores los cuestionarios para que los fueran rellenando a lo largo de un mes según las instrucciones proporcionadas, de modo que cada día se fijaran en un alumno para responder como ellos creen que el propio estudiante respondería.

RESULTADOS

Los resultados, realizados mediante análisis factorial, se muestran en la Tabla 1. Cabe indicar, que dentro del primer factor saturan 12 de los 22 ítems que componen el cuestionario, entre los que se encuentran todos los ítems relativos al valor que el alumno le da al aprendizaje, los ítems de creencias relativos a la autoestima, a la cual hace también referencia el ítem de exigencia con uno mismo, y las atribuciones del éxito a uno mismo.

Dentro del segundo factor saturan 3 ítems de atribuciones, (véase tabla 1), mientras que en el tercer factor saturan 2 ítems relativos al esfuerzo; en el cuarto factor un solo ítem; en el quinto otros 2 ítems; y en el último factor los otros 2 que constituirían las 22 afirmaciones del cuestionario. Los pesos factoriales de estos componentes van de 0,769 a 0,382.

Tabla 1.*Total de varianza explicada en el EMAPI por cada uno de los factores obtenidos mediante un análisis factorial de componentes principales con rotación varimax normalizada.*

Factor	% de varianza	% acumulado
1-Valor, autoestima y atribución del éxito a causas internas	25,91	25,91
2-Atribuciones a la suerte y fracaso a la capacidad	11,95	37,86
3-Esfuerzo	7,52	45,38
4-Exigencia respecto a compañeros	6,39	51,77
5-Exigencia respecto a profesor	6,31	58,08
6-Autoeficacia	5,49	63,57

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A la vista de estos resultados podemos intuir que los profesores de Educación Infantil priorizan el valor, la autoestima y el éxito como determinantes de la motivación hacia el aprendizaje de sus alumnos, lo que avalaría la teoría de la Expectativa-Valor de Eccles y Wigfield (2002), de tal modo que la motivación estaría gobernada por la expectativa de que una acción determinada producirá unos resultados específicos, y de la creencia de que somos capaces de realizar esa acción de manera satisfactoria.

Es fundamental conocer este punto de vista del profesorado infantil, puesto que numerosos autores coinciden a la hora de afirmar que es esta población la que está más motivada intrísecamente hablando, motivación que van perdiendo a medida que transcurren los años escolares (Gottfried, Fleming y Gottfried, 2001). Por ello es elemental conocer la motivación de los más pequeños, y que la sostiene, para intervenir en cursos posteriores a fin de que no disminuya esa adecuada motivación infantil.

Esta investigación ha sido posible gracias a la Universidad de León, al financiar el proyecto ULE20011-4 concedido a la Dra. Ana María de Caso Fuertes para el año 2012.

REFERENCIAS

Allen, J., Robins, S. B., Casillas, A. y In Sue Oh. (2008). Third-year college retention and transfer: Effects of academic performance, motivation, and social connectedneess. *Research in Higher Education, 49,* 647-664.

Artino, A. R. y Stephens, J. M. (2009). Academic motivation and self-regulation: A comparative analysis of undergraduate and gradúate students learning on line. *Internet and Higher Education, 12*, 146-151.

Eccles, J.S. y Wigfield, A. (2002).Motivational beliefs, values and goals.*Annual Review of Psychology, 53,* 109-132.

De Caso, A.M., Marbán, J., Álvarez, M.L., García, J.N., Navarro, J.I., Martín, C. y Martín, L. J. (2010). Motivación y educación. En J. I. Navarro y C. Martín (Coors.) *Psicología de la educación para docentes*(133-153). Madrid: Pirámide.

García, J. N. y de Caso, A. M. (2004). Effects of a motivational intervention for improving the writing of children with learning disabilities.*Learning Disabilities Quarterly. 27(3),* 141-159

Gottfried, A.E; Fleming, J.S. y Gottfried, A.W (2001): Continuity of Academic Intrinsic Motivation From Childhood Through Late Adolescence: A longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology, 93*(1), 3-13

Green, J., Martin, A. J. y Marsh, H. W. (2007). Motivation and engagement in English, Mathematics and Science high school subjects: Towards an understanding of multidimensional domain specificity. *Learning and Individual Differences, 17,* 269-279.

Lozano, L.M., García, E. y Gallo, P. (2000): Relación entre motivación y aprendizaje. *Psicothema, 12*(2), 344-347

Pineda, P., Moreno, M.V., Úcar, X. y Belvis, E. (2008). Derecho a la calidad: evaluación de la formación permanente en el sector de la Educación Infantil en España. *Revista de Educación*, 347, 101-126.

Pintrich, P. R. y Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones (2ª Edición).* Madrid: Prentice Hall.

LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN INFANTIL EN LAS ETAPAS POSTERIORES

Gloria Navas Fernández, Ana María de Caso Fuertes, y Jana Blanco Fernández

Universidad de León, Facultad de Educación, Dpt de Psicología, Sociología y Filosofía.

RESUMEN

La Educación Infantil es entendida como etapa educativa con identidad propia que abarca desde el nacimiento hasta el comienzo de la escolaridad obligatoria.

Se ha llevado a cabo una revisión sistemática a través de bases de datos nacionales (ISOC) e internacionales (EBSCOHOST), de estudios publicados entre 1982 y 2012 relativos a investigaciones sobre la historia de la llamada *etapa preescolar*, la trascendencia de este tramo educativo en la formación de la personalidad del niño, y los efectos en etapas posteriores.

Los resultados revelan que la infancia tiene una gran importancia en el proceso de maduración del individuo, donde, tras producirse cambios cualitativos en el pensamiento infantil, éstos influyen directamente en su aprendizaje escolar y en su actividad social.

Como conclusiones, la EI no sólo radica en ser la etapa donde los niños adquieren habilidades que les permitan iniciar y terminar sus estudios posteriores con éxito o disminuir la deserción escolar y la repetición de cursos, sino que, es en esta etapa donde las oportunidades que se les ofrecen para desarrollar sus potencialidades los igualan o diferencian, de manera que lo que ocurre en ella determina el futuro de cada niño y con ello el futuro de la sociedad en general.

ABSTRACT

Infant education is understood as educational stage itself covering from birth to the start of compulsory schooling.

It has carried out a systematic review through national (ISOC) and international (EBSCOHOST) databases of studies published between 1982 and 2012 concerning research on the history of the preschool call, the importance of this phase of education in the formation of the child's personality, and its effects in later stages.

Results reveal that childhood is of great importance in the maturation process of the individual, where, after the occurrence of qualitative changes in children's thinking, they directly influence their school learning and social activity.
In conclusion, the EI lies not only in being the stage where children acquire skills to start and finish their studies successfully post or reducing dropout and repetition, but it is at this stage where the opportunities are offered to develop their potentials of equal or different, so that what happens in it determines the future of each child and thus the future of society in general.

INTRODUCCIÓN

La Educación Infantil es el período educativo en el que los cambios se suceden a gran velocidad y en el que se establecen las bases para todo el desarrollo posterior (Paniagua y Palacios, 2008; Palacios, Marchesi y Coll, 2009). De ahí, que su finalidad, tal y como recoge la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), sea la de contribuir al desarrollo físico, afectivo social e intelectual del niño.

La complejidad de la acción pedagógica en este tramo educativo está determinada por la exigencia de responder de una manera coherente a las necesidades cambiantes de los niños, los cuales, inicialmente, dependen por completo de los adultos y en muy poco tiempo se convierten en personas incipientemente autónomas. Así, desde una perspectiva evolutiva de las características de los niños de esta etapa, durante los primeros años de vida, los niños inician la diferenciación progresiva entre uno mismo y los demás, aprender a adoptar sus ritmos biológicos a las rutinas familiares y escolares, a identificar y manifestar sus necesidades, emprendiendo acciones para satisfacerlas, adquiriendo de forma progresiva autonomía y madurez en las rutinas y actividades cotidianas (Muñoz y Zaragoza, 2010).

Muchas son las investigaciones recientes en países con alto desarrollo educativo que muestran la importancia del docente para la obtención de buenos resultados en los aprendizajes (Barber y Mourshed, 2008). Ante tales razones, son numerosos los autores que reconocen la importancia de los primeros años de vida en las oportunidades de vida de estos niños (Saraceno, 2001; Leira, 2002), siendo responsabilidad de todos, padres, educadores, comunidades, administraciones y gobiernos preparar a los niños para ser ciudadanos activos en un entorno global (García, Martínez, Morales y Vásquez, 2011). Lo anterior nos remite a una visión integral del bienestar de los niños, la cual ha sido

validada y promovida por la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989). Ya Alonso Tapia en 1997, afirmó que la labor de los profesores para intentar cambiar la motivación positivamente, es ayudar a los alumnos a aprender a pensar, más que a almacenar conocimientos, y pautas de afrontamiento.

Teniendo suficientes datos para saber que la motivación hacia el aprendizaje comienza a decrecer en Educación Primaria (Henderlong, McClintic-Gilbert y Hayenga, 2009) Gottfried, Fleming, y Gottfried en 2001, afirman concretamente, que ésta empieza a descender a los 7-8 años de edad, haciéndose más evidente a los 10-11, dando paso a una mayor motivación extrínseca. Así pues, numerosos ponen de manifiesto que, en Educación Infantil, la motivación hacia el aprendizaje es muy alta, interna e irrealista, y que, a mediada que estos niños avanzan en los cursos escolares, su motivación intrínseca desciende.

MÉTODO

Para ello, se ha llevado a cabo una revisión sistemática a través de bases de datos tanto nacionales (ISOC) como internacionales (EBSCOHOST) de estudios publicados entre 1982 y 2012 relativos a investigaciones sobre la historia de la llamada *etapa preescolar*, las necesidades de los niños de 0 a 6 años, la trascendencia de este tramo educativo en la formación de la personalidad del niño y los efectos en etapas posteriores.

RESULTADOS

Los resultados de las búsquedas revelan que la Educación Infantil es la etapa clave como puerta de entrada al sistema educativo y base para el desarrollo físico, social, afectivo y moral de los niños de 0 a 6 años (Gardner, 2005; Pineda, Moreno, Úcar y Belvis, 2008). Asimismo, es la etapa que ha de contribuir a que los niños adquieran los aprendizajes básicos que aseguren su integración y su éxito escolar (Guijo, 2008). Así, todas las investigaciones apuntan que, en las situaciones de aprendizaje, el alumno debe encontrar, desde los primeros momentos de su escolarización, un ambiente estimulante que valore sus logros, respete su estilo de aprendizaje y promueva sus múltiples inteligencias.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tal y como reconocen numerosos autores, la etapa de Educación Infantil tiene una gran importancia en el proceso de maduración del individuo, puesto que es en estos años de vida donde se desarrolla la mitad del potencial intelectual del ser humano, produciéndose un desarrollo intensivo de diversas capacidades mentales y cambios cualitativos en el pensamiento infantil, influyendo profundamente en su aprendizaje escolar y en su actividad social. Pero no sólo radica en ser la etapa donde los niños adquieren habilidades que les permitan iniciar y terminar sus estudios posteriores con éxito o disminuir la deserción escolar y la repetición de cursos, sino que, considerando que todos los niños nacen con igualdad de potencialidades y con igual derecho a desarrollarlas, es en esta etapa donde las oportunidades que se les ofrecen para desarrollarlas los igualan o diferencian, de manera que lo que ocurre en ella determina el futuro de cada niño y con ello el futuro de la sociedad en general.

Esta investigación ha sido posible gracias a la Universidad de León, al financiar el proyecto ULE20011-4 concedido a la segunda autora para el año 2012.

REFERENCIAS

Alonso Tapia, J. (1997). *Motivar para el Aprendizaje. Teoría y Estrategias*. Barcelona: Edebé.

Barber, M. y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Santiago de Chile: McKinsey.

García, R., Martínez, A.M., Morales, C. y Vásquez, Y. (2011). Enseñar la Justicia Social en educación infantil. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 9* (4), 93-113.

Gardner, A. (2005). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

Gottfried, A. E., Fleming, J. S. y Gottfried, A. W. (2001). Continuity of Academic Intrinsic Motivation From Childhood Through Late Adolescence: A longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology, 93* (1), 3-13.

Guijo, V. (2008). Derechos de la infancia (0-6 años) y educación inclusiva. *Revista de Educación*, 347, 55-74.

Henderlong, J., McClintic-Gilbert, M.S. y Hayenga, A.O. (2009). Within-year changes in children's intrinsic and extrinsic motivational orientations: Contextual

predictors and academic outcomes. *Contemporary Educational Psychology, 34*, 154-166.

Leira, A. (2002). *Working Parents and the Welfare State: Family Changes and Policy Reform in Scandinavia*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (LOE).

Muñoz, C. y Zaragoza, C. (2010). *Didáctica de la educación infantil*. Barcelona: Altamar.

ONU (1989). *Convención sobre los Derechos del niño*. Recuperado de: http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm (12/04/12)

Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (2009). *Desarrollo Psicológico y Educación I*. Madrid: Alianza Psicología.

Paniagua, G. y Palacios, J. (2008). *Respuesta educativa a la diversidad*. Madrid: Alianza Editorial.

Pineda, P., Moreno, M.V., Úcar, X. y Belvis, E. (2008). Derecho a la calidad: evaluación de la formación permanente en el sector de la Educación Infantil en España. *Revista de Educación*, 347, 101-126.

Saraceno, C. (2001). Social exclusion, Cultural Roots and Diversities of a Popular Concept. Presentado en la conferencia *Social exclusion and children en el Institute for Child and Family Policy*, Columbia.

ENTRENAMIENTO COGNITIVO Y EDUCACIÓN EMOCIONAL EN PERSONAS MAYORES MEDIANTE EL USO DE NUEVAS TECNOLOGÍAS: PROGRAMA PECI-PM

Mª del Carmen Pérez Fuentes, José A. Álvarez Bermejo, Mª del Mar Molero Jurado y José Jesús Gázquez Linares

Universidad de Almería

RESUMEN

La influencia que las emociones ejercen sobre el rendimiento del sujeto en diferentes tareas de percepción, memoria o atención, pone de manifiesto la necesidad de desarrollar programas de intervención donde se trabaje de forma paralela cognición y emoción. El Programa de Estimulación Cognitiva e Inteligencia Emocional para Personas Mayores (PECI-PM) combina técnicas de estimulación cognitiva con recursos para el entrenamiento de habilidades propias de la inteligencia emocional. Su objetivo es trabajar, por un lado, la conservación y mejora del rendimiento en personas mayores en tareas que requieren la puesta en marcha de las funciones ejecutivas y, por el otro, la mejora y el aprovechamiento de las estrategias en el manejo de las emociones.

ABSTRACT

The influence of emotions on performance of different tasks of perception, memory, or attention reveals the need to develop intervention programs targeting cognition and emotion simultaneously. The Program of Cognitive Stimulation and Emotional Intelligence for Older Persons (CTEM-OP) combines cognitive stimulation techniques with resources for training the skills of emotional intelligence. The goal is, on the one hand, to work on the conservation and improvement of older people's performance of tasks requiring the implementation of executive functions and, on the other hand, to improve and capitalize on strategies to manage emotions.

INTRODUCCIÓN

El estudio de las capacidades cognitivas en población mayor, goza de una larga trayectoria en nuestro país. Los programas de estimulación cognitiva, fueron desarrollados como respuesta terapéutica a los efectos del deterioro cognitivo en

pacientes con demencia (Woods, Thorgrimsem, Spector, Royan y Orrell, 2006), y complementarios al tratamiento farmacológico (Clare, 2008). Actualmente, y a nivel preventivo, se observa un uso generalizado de estos recursos de intervención entre la población mayor (Conde-Sala *et al.*, 2012). Muestra de ello, son los numerosos programas de estimulación desarrollados para trabajar memoria, atención, fluidez verbal u orientación espacio-temporal en personas mayores. A pesar de los resultados positivos obtenidos con población mayor (Calero, 2003), los programas de estimulación cognitiva "tradicionales", no han estado exentos de críticas: rol pasivo del sujeto, presentación repetitiva y monótona de actividades, contenidos poco familiares y desprovistos de carga emocional (significatividad) para el sujeto (Martin *et al.*, 2011).

Por otro lado, en los últimos años, se da un interés creciente por el estudio de las emociones y el papel facilitador que éstas cumplen en el recuerdo o la atención (Labouvie-Vief, Diel, Jain y Zhang, 2007). Autores, como Grewall, Brackett y Salovey (2006), recuerdan que la Inteligencia Emocional es flexible y cambiante a lo largo del tiempo, por lo que resulta factible la intervención para su mejora, también durante la última etapa de la vida.

Existen trabajos cuyos resultados apoyan la estrecha relación que se da entre emoción y cognición durante la vejez. Charles, Mather y Carstensen (2009), con el término de *"atención emocional",* informan de una tendencia por parte de las personas mayores para focalizar su atención en los estímulos que contienen información emocional positiva. Algo similar ocurre con la memoria, dándose un efecto facilitador del recuerdo cuando los estímulos tienen una carga emocional positiva (Singer, Rexhaj y Baddeley, 2007). Así, la influencia de las emociones sobre tareas de percepción, memoria, atención,… pone de manifiesto la necesidad de desarrollar programas de intervención donde se trabaje de forma paralela cognición y emoción.

Programa de Estimulación Cognitiva e Inteligencia Emocional para Personas Mayores (PECI-PM) (Bermejo *et al.*, 2013)

El PECI-PM combina técnicas de estimulación cognitiva con recursos para el entrenamiento de habilidades propias de la inteligencia emocional. Su objetivo, es trabajar, por un lado, la conservación y mejora del rendimiento en personas mayores en tareas que requieren la puesta en marcha de las funciones ejecutivas; y, por el otro, la mejora y el aprovechamiento de las estrategias en el manejo de las emociones.

Desarrollo del programa

Se utilizó un dispositivo innovador en el campo del *Human-Computer Interaction*, conocido como SIFTEO: unos cubos con pantalla LCD, equipados con sensores *near-field comunications* (NFC) lo que permite al jugador acceder a una dimensión de juego interactiva. La tecnología SIFTEO permite al sujeto participar en juegos previamente diseñados y cargados vía radio desde un ordenador. Los cubos cuentan con un acelerómetro que hace posible que el jugador actúe directamente sobre la pantalla, ya sea en el plano 2D o en el espacio 3D. Además, los sensores NFC, detectan cuando un cubo está próximo a otro y qué lado del cubo vecino es al que nos estamos acercando.

Figura 1. Cubos SIFTEO

Así, cada uno de los cubos funciona como un pequeño PC capaz de conectarse a los demás y obtener información de ellos. Este tipo de *feedback* resulta útil para diseñar juegos que miden el deterioro cognitivo, la capacidad de reaccionar, relacionar, conocer, etc. (Pérez-Fuentes *et al*., 2012).

Aplicación del programa

La aplicación del programa consta de dos fases:

Fase 1. Inicial. El sujeto recibe formación específica y las instrucciones básicas sobre el manejo y funcionamiento del dispositivo. Puede llevarse a cabo de forma individual o en grupo, según las necesidades y características de los usuarios. El principal objetivo en esta fase es la toma de contacto con el recurso tecnológico, dotando de una mayor sensación de seguridad y control en el sujeto.

Fase 2. Sesiones de juego. Consta de varias sesiones de juego en las que se presentan diferentes actividades, adaptando el nivel de dificultad a las características y

necesidades de los usuarios. La respuesta del jugador variará según el tipo de actividad en cada caso, pudiendo pasar imágenes de un cubo a otro, resolver operaciones aritméticas o disponer el orden de los cubos para establecer una secuencia determinada. Por ejemplo, uno de los juegos que incluye el programa es *"Reconocimiento de Emociones"*. En este caso, se presenta un cubo con el nombre de una emoción (por ejemplo, tristeza) y el resto con fotografías de personas con diferentes expresiones faciales de emociones (Figura 2). La tarea del sujeto en este caso consiste en identificar y colocar debajo de la palabra la fotografía donde se expresa dicha emoción (Figura 3).

Figura 2. Presentación inicial de los cubos

Figura 3. Secuencia correcta

En todos los casos, el jugador recibe corrección de fallos y refuerzo de aciertos de manera inmediata. Es el propio dispositivo el que, mediante sonido y estímulos luminosos, indica cuando la posición de los cubos es la adecuada.

CONCLUSIONES

Trabajar de forma conjunta cognición y emoción, supone un avance con respecto a los métodos tradicionales, utilizados para trabajar el deterioro cognitivo en personas mayores. Con el PECI-PM se superan algunas de las limitaciones de los métodos tradicionales, señaladas anteriormente. El sujeto, deja de ser un mero receptor de estímulos, estableciendo una relación interactiva, basada en la manipulación directa de los cubos. Esto, proporciona al jugador, una sensación de mayor control sobre la tarea, mayor seguridad y confianza en sí mismo. Además, mejora la autoestima e incrementa la motivación.

REFERENCIAS

Bermejo, J.A., Pérez-fuentes, M.C., Berenguel, A.I., Miranda, I., Molero, M.M. y Gázquez, J.J. (2013). Programa informático de Estimulación Cognitiva e Inteligencia Emocional para personas mayores (PECI-PM). En J.J. Gázquez, M.C. Pérez-Fuentes, M.M. Molero e I. Mercader (Comps.) *Calidad de vida, Cuidadores e Intervención para la Mejora de la Salud en el Envejecimiento* (267-273). Almería: Asociación Universitaria de Educación y Psicología.

Calero, M.D. (2003). La utilidad de los programas de intervención cognitiva en personas mayores. *Revista Española de Geriatría y Gerontología, 28*(6), 305-307.

Charles, S.T., Mather, M. y Carstensen, L. (2009). Aging and emotional memory: The forgettable nature of negative images for older adults. *Journal of Experimental Psychology: General, 132*, 310-324.

Clare, L. (2008). Introducing neuropsychological rehabilitation and people with dementia.En L. Clare. (Ed.) *Neuropsychological Rehabilitation and People with Dementia*(1-4). Hove: Psychology Press.

Conde-Sala, J.L., Garre-Olmo, J., Vilalta-Franch, J., Llinàs-Reglà, J., Turró-Garriga, O. y Lozano-Gallego, M. (2012). Predictors of cognitive decline in Alzheimer's disease and mild cognitive impairment using the CAMCOG: a five-year follow-up. *International Psychogeriatrics, 26*, 1-11.

Grewal, D.D., Brackett, M. y Salovey, P. (2006). Emotional intelligence and the self-regulation of affect. En D.K. Snyder, J.A. Simpson y J.N. Hughes.(Eds.) *Emotion regulation in couples and families*(37-55). Washington, DC: American Psychological Association.

Labouvie-Vief, G., Diel, M., Jain, E. y Zhang, F. (2007). Six-Year Change in Affect Optimization and Affect Complexity Across the Adult Life Span: A Further Examination. *Psychology and Aging, 22*(4), 738-751.

Martin, M., Clare, L., Altgassen, A., Cameron, M., Zehnder, F., Martin, M. y Zehnder, F. (2011). *Intervenciones basadas en la cognición para personas mayores sanas y pacientes con deterioro cognitivo leve*. Oxford: The Cochrane Library.

Pérez-Fuentes, M.C., Álvarez-Bermejo, J.A., Gázquez, J.J., Molero, M.M., Ruiz, B. y Mercader, I. (2012). Programa de Inteligencia Emocional para personas mayores con o sin deterioro cognitivo. En M.C. Pérez-Fuentes, J.J. Gázquez, M.M.

Molero y B. Ruiz. (Comps.) *Salud y envejecimiento: un abordaje multidisciplinar de la demencia*(187-193). Granada: GEU.

Singer, J., Rexhaj, B. y Baddeley, J. (2007). Older, wiser, and happier?Comparing older adults' and college students' self-defining memories.*Memory, 15*, 886-898.

Woods, R.T., Thorgrimsen, L., Spector, A., Royan, L. y Orrell, M. (2006).Improved quality of life and cognitive stimulation in dementia.*Aging and Mental Health, 10*, 219-226.

THE PSYCHOLOGY OF THINKING IN THE CURRICULUM OF THE PSYCHOLOGIST: THE INTRODUCTION OF THE BOLOGNA PROCESS IN THE UNIVERSITY OF SANTIAGO DE COMPOSTELA

María Dolores Valiña y Montserrat Martín

University of Santiago de Compostela

RESUMEN

En este trabajo se analiza la evolución de la asignatura de *Psicología del Pensamiento* desde el anterior plan de estudios de Licenciatura en Psicología de la Universidad de Santiago de Compostela, hasta el actual Plan Bolonia. Se parte de un trabajo sobre los planes de estudios de Psicología de veintisiete universidades españolas (Carretero, Asensio y Valiña, 1998; Valiña y Blanco, 1998). En el antiguo plan de estudios de la Licenciatura en Psicología, la asignatura de *Psicología del Pensamiento* estaba ubicada en cuarto curso y constaba de 7 de créditos. En el actual Plan Bolonia, cuenta con 4,5 créditos. La recogida de datos tuvo lugar durante los cursos 2010-2011 y 2011-2012. Participaron 260 estudiantes de la Facultad de Psicología de la USC. La coordinación teórico-práctica, las prácticas experimentales y la evaluación continua son valorados de forma positiva. El escaso número de horas presenciales fue valorado negativamente. Estudiantes y profesores consideran insuficientes los créditos ECTS asignados a los procesos cognitivos, en general, y a *Psicología del Pensamiento* en particular.

ABSTRACT

The object of this study is to analyse the evolution of the subject the *Psychology of Thinking* from the previous Psychology degree curriculum of the University of Santiago de Compostela, up to the present Bologna Process. It is based on a study of Psychology degree curricula in twenty seven spanish universities (Carretero, Asensio & Valiña, 1998; Valiña & Blanco, 1998). In the former Psychology degree curriculum, the subject the *Psychology of Thinking* was taught in the fourth year and was made up of 7 credits. In the present Bologna Process, it is made up of 4.5 credits.

The collection of data took place during the 2010-2011 and 2012-2012 academic years. Two hundred and sixty students from the Faculty of Psychology of the University of Santiago participated in the study. The theoretical-practical coordination, the

experimental practicals and the continuous evaluation are all evaluated positively. The low number of classroom hours was negatively evaluated. Both students and professors consider the ECTS credits assigned to Cognitive Processes in general and to the *Psychology of Thinking* in particular to be insufficient.

INTRODUCTION

The objective of this study is to determine how the subject *the Psychology of Thinking* has evolved from the previous Psychology curriculum up to the present situation with the Bologna Process having been introduced in all spanish universities. To this end, (a) we will firstly review the role that the *Psychology of Thinking* plays in the psychologist's education before the revision of the university curricula, (b) we will analyse the results of a pilot experience carried out in the Faculty of Psychology of the University of Santiago de Compostela (USC) during the European convergence process and (c) we will report on a study on students' evaluation of the subject *the Psychology of Thinking*, regarding both the academic programming and the methodological adaptation of the subject to European credit, carried out at the Faculty of Psychology of USC.

The *Psychology of Thinking* in the curricula in place before the process of European convergence.

Coinciding with the celebration of the *First Psychology of Thinking Workshop* held at the Faculty of Psychology of USC in 1998, a brainstorming session was carried out amongst the University teaching staff responsible for teaching the subject the *Psychology of Thinking*, in the educational and investigative practice (Valiña & Blanco, 1998).

TABLE 1. The *Psychology of Thinking* in university Psychology curricula previous to the Bologna process (Carretero, Asensio & Valiña, 1998, p. 480)

University	Title	Credits	Year
Autónoma de Barcelona	Psychology of Thinking	4,5	-
Autónoma de Madrid	Psychology of Thinking	7	3º
Complutense de Madrid	Psychology of Thinking	4,5	5º
Univ. C. Cardenal Cisneros	Psychology of Thinking	4,5	5º
Univ. College San Pablo	Psychology of Thinking	4,5	5º
Central de Barcelona	Psychology of Thinking	4,5	-
Almería	Psychology of Thinking	5	3º
Deusto	Psychology of Thinking	4,5	3º
Girona	Psychology of Thinking	-	3º
Granada	Psychology of Thinking	5	4º
Balearic Islands	Thinking and Language	9	3º
Jaén	Thinking and Language	9	4º
La Laguna	Reasoning	4,5	3º
Málaga	Psychology of Thinking	6	3º
Murcia	Psychology of Thinking	4,5	4º
Oviedo	Reasoning and Problem S.	9	4º
Salamanca	Psychology of Thinking	5	4º
Santiago de Compostela	Psychology of Thinking	7	4º
Seville	Thinking and Language	9	4º
Valencia	Thinking and Language	6	4º
Basque Country	-	-	-
Jaume I of Castellón	Reasoning and Problem S.	6	4º
UNED	Thinking and Language	-	5º
Pontificia de Comillas	Cognitive (T & L)	9	4º
Pontificia de Salamanca	-	-	-
Ramón Llull	Thinking and Language	9	4º
Rovira i Virgilli	Reasoning and Problem S.	3	-

As may be observed from this table (a) the most common title for this subject is *Psychology of Thinking*, (b) the number of credits assigned to this subject or to those with a different title but with similar contents (e.g. *Reasoning and Problem Solving*) ranged from a minimum of 4.5 credits to a maximum of 9 and (c) the place it occupied as opposed to other cognitive processes was the highest, and so conferring a more comprehensive role amongst all the basic psychological processes.

The curriculum of the Degree in Psychology at the University of Santiago de Compostela was made up of five academic years. The subject *the Psychology of Thinking* (a) was taught in the fourth year, (b) was worth 7 credits (4.5 theoretical y 2.5 practical) and (c) was taught after *Motivation and Emotion, Perception and Attention, Human Learning* and *Memory* and before *Psychology of Language.*

The *Psychology of Thinking* in the Bologna Process

An analysis of the Bologna Process and the consequences of its introduction in spanish universities is beyond the objectives of this study (see Calvo & Mingorance, 2009; Abad, García, Magro & Serrano, 2010, for a review of University strategies in opposition to the European Higher Education Area and an historical approach to this matter). We will focus on the University of Santiago de Compostela Psychology degree curriculum.

A)The beginnings of the Bologna Process at the Faculty of Psychology of the University of Santiago de Compostela.

The current Psychology degree at the University of Santiago de Compostela is made up of a total of four academic years. *Psychology of Thinking* has 4.5 ECTS credits (3 theoretical and 1.5 practical) and is taught in the second year, as are all the cognitive processes. In the first term the students take *Perception,Human Learning* and *Memory*, and in the second term they take *Psychology of Thinking* and *Psychology of Language*.

Between 2003 and 2006, the Faculty of Psychology Dean's team, of the second author formed part, started up a series of activities and initiatives aimed at promoting the process of convergence with the European Higher Education Area. Amongst these initiatives should be noted, amongst others, an intensive teacher training programme, a pilot experience to adapt subjects to the European credit system, a pilot experience of individual tutorials and a study of the amount of students' work time in ECTS terms.

The most relevant data in this report, published by the Agency for the *Quality of the Galician University System* (ACSUG) shows: (a) The students' workload, by subject, was below that required by the european credit system (25 hours), (b) the year in which students spent most time, by credit, was 4th year, (c) the total number of hours the students spent on *Psychology of Thinking* was19.64, occupying third place amongst the subjects on the curriculum (Tinajero et al. 2007).

METHOD

Participants

260 students from the Faculty of Psychology of the USC enrolled in the subject the *Psychology of Thinking*.

Procedure

Data collection took place during the final session of the interactive classes, during the 2010-2011 and 2011-2012 academic years. Each practice group was divided into subgroups of four students. They were asked to carry out a brainstorming session to reveal the positive and negative aspects of the subjects. An hour was allowed for each session.

RESULTS

The issues which were evaluated positively by more than 75% of the participants were: (a) the programming of the subject, (b) the coordination of the theoretical and practical contents, (c) the experimental practicals and (d) the continuous evaluation. On the other hand, the low number of classroom hours was seen as a negative factor by over 90% of the students.

Table 2 shows the grades received by the students in both academic years.

TABLE 2. Grades achieved in *Psychology of Thinking* in the Bologna Process (USC) (%)

	2010-2011	2011-2012	Total
Grade C (Pass)	20.59	18.06	19.33
Grade B	50	47.22	48.61
Grade A	13.97	18.75	16.36
Honours	5.15	4.17	4.66
Failed	10.29	11.81	11.05
Present	90.66	90	90.33
Not present	9.33	10	9.67

CONCLUSIONS

Students are satisfied with the new plan, both with the methodology, which involves a higher level of active participation on their part, and with the evaluation, which provides better academic results. However, in agreement with the authors, the students deem insufficient the number of ECTS credits assigned to the subject in accordance with the Bologna Process.

REFERENCES

Abad, L., García, T., Magro, R. y Serrano, M. (2010). Marcos de referencia del EEEs. Aproximación histórica: desde 1923 a 2010. *Tecnologí@ y Desarrollo, 8*(1), 1-51.

Calvo, A. y Mingorance, A.C. (2009). La estrategia de las universidades frente al Espacio Superior de Educación Superior. *Revista Complutense de Educación 20*(2), 319-342.

Carretero, M., Asensio, M. y Valiña, M.D. (1998). La Psicología del pensamiento en la formación del psicólogo. En M.D. Valiña, y J.M. Blanco. (Eds.) *Actas I Jornadas de Psicología del Pensamiento*(477-485). Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións da USC.

Carretero, M. y Asensio, M. (Coords.) (2008). *Psicología del Pensamiento. Teoría y prácticas* (2ª ed.).Madrid: Alianza.

Espino, O. (2004). *Pensamiento y Razonamiento*. Madrid: Pirámide.

Gabucio, F., Domingo, J.M., Lichtenstein, F., Limón, M., Minervino, R.A., Romo, M. y Tubau, E. (2005). *Psicología del Pensamiento*. Barcelona: UOC.

González Labra, M.J. (1998). *Introducción a la Psicología del Pensamiento*. Madrid: Trotta

Saiz, C. (Coord.) (2002). *Pensamiento Crítico. Conceptos básicos y actividades prácticas*. Madrid: Pirámide.

Santamaría, C. (1995). *Introducción al razonamiento humano*. Madrid: Alianza editorial.

Tinajero, C., Ferraces, M.J., Seoane, G., Rodríguez Holguín, S., Rodríguez, M., Díaz, F. y Martínez, M. (2007). *Adaptación de materias ao crédito europeo. O traballo dos/as estudantes de Psicoloxía en termos ECTS*.Santiago de Compostela: ACSUG.

Valiña, M.D. y Blanco, M.J. (Eds.) (1998) *Actas I Jornadas de Psicología del Pensamiento.* Cursos e Congresos da Universidade da Santiago de Compostela Nº 114. Santiago de Compostela:Servizo de Publicacións da USC.

Valiña, M.D. y Martín, M. (2000). *Psicología Cognitiva* (2ª ed). Madrid: Pirámide.

ANSIEDAD FRENTE A LA SEGUNDA LENGUA EN INMERSIÓN TEMPRANA A TRAVÉS DE CONTENIDOS

Mª Luisa Hita Pedrosa y Mª Poveda Fernández Martín

Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad Camilo José Cela

RESUMEN

Ansiedad, motivación o metodología son variables implicadas en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (Argaman y Abu-Rabia, 2002; Horwitz, Horwitz y Cope, 1986; MacIntyre y Gardner, 1989; Zimmerman, 2008). Se establece como objetivo identificar los niveles de ansiedad de 48alumnos (38% varones y 61,2%, mujeres) de 10-11 años, nativos (45%) y no nativos (55%) de un centro educativo francés, así como establecer si estos niveles tienen efecto en el rendimiento académico. Como instrumento se utilizó la adaptación del *FLACS* de Horwitz et al. (1986) para esta población (Morena, Sánchez y Fernández, 2011). Se calculó el indicador KMO y la prueba de esfericidad de Barlett. Para comprobar su consistencia interna se realizó el análisis de fiabilidad de alpha de Crombach, obteniéndose resultados semejantes a la prueba original. La t de Student no arrojó diferencias significativas ni por género, ni entre nativos y no nativos. La correlación de Spearman muestra que los alumnos nativos tienen un rendimiento ligeramente superior.

ABSTRACT

Anxiety, motivation or the methodology are involved in learning foreign language process (Argaman & Abu – Rabia, 2002; Horwitz, Horwitz & Cope, 1986; MacIntyre y Gardner, 1989; Zimmerman, 2008). Is targeted to identify anxiety levels of 49 students (38 % men and 61.2 % women) aged 10-11 years , native (45 %) and foreign (55 %) of a French school and establish whether these levels have an effect on academic performance . The instrument used was FLACS (Horwitz et al., 1986) adapted for this population (Morena, Sanchez & Fernández, 2011). Cronbach's alpha coefficient obtaining results similar to the original test. The Student t test showed no significant differences or gender , or between native and foreing. The Spearman correlation shows that Native students have a slightly higher yield.

INTRODUCCIÓN

La introducción de una segunda lengua en el curriculum escolar es la respuesta a una necesidad social y cultural que favorece el desarrollo cognitivo y socioemocional del individuo (Baker, 2011). La *ansiedad ante el bilingüismo*es un tipo aislado de ansiedad situacional que dificulta el aprendizaje de la L2 y provoca un deterioro en el rendimiento (Horwitz et al., 1986) e incluso, un bloqueo que promueve una aprensión directa ante la comunicación o expresión oral (MacIntyre et al., 1989).

Según Liu y Huang (2011), la ansiedad y la motivación para aprender inglés correlacionaron de manera negativa con el desempeño del alumno en la clase de L2.

Argaman y Abu-Rabia (2002), identifican la aparición de alta ansiedad en tareas relacionadas con las habilidades de escucha y habla y asocian esos niveles con una tendencia de los sujetos al silencio en la interacción. Este trabajo estudia la variable afectiva de forma independiente de la motivación, alejándose de la línea tradicional, ya que no se limita al contexto estanco del aula de idiomas, sino que se extiende a todas las materias del currículum donde la L2 se introduce desde edades muy tempranas y cuyo objetivo será identificar si existen diferencias en los niveles de ansiedad de estudiantes de un centro Francés, entre nativos y no nativos, así como los efectos sobre su rendimiento académico.

MÉTODO

Participantes

Participaron 48 alumnos entre diez y once años de edad (38,8% varones y 61,2% mujeres), pertenecientes a 5º de primaria de un Liceo Francés ubicado en la Comunidad de Madrid. El 45% eran nativos y el 55% restante no. Un 61,2% obtuvieron Sobresaliente, un 30,6% Notable, y sólo 1 sujeto aprobado.

Instrumentos de evaluación

Los datos sobre ansiedad se recogieron utilizando la versión adaptada del cuestionario "*Foreing Language Class Anxiety Scale"* (FLCAS), desarrollado por Horwitz et al. (1986), que se compone de 33 ítemsen escala Likert del 1 al 5, distribuidos en 5 factores, según la adaptación factorial a población española (Morena et al., 2011): aprensión comunicativa (Factor 1, □ =.913); Ansiedad ante los procesos y situaciones de aprendizaje (Factor 2, □ =.814);Seguridad en el uso de la LE dentro del

aula (Factor 3, □ =.642); Seguridad en el uso fuera del aula (Factor 4, □ = .551); Actitudes negativas hacia el aprendizaje (Factor 5, □ =.531).

La variable rendimiento se midió tomando las notas de la última evaluación de la asignatura de lengua extranjera en una escala de 1 a 4.

Procedimiento

El cuestionario se aplicó a los alumnos en horario de clase.

Diseño y análisis de datos

El diseño es descriptivo-correlacional. Para establecer la consistencia del cuestionario adaptado se procedió al análisis de fiabilidad de Alfa de Crombach. Con extracción factorial con método de Máxima Verosimilitud, así como la obtención del índice Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de adecuación factorial de la muestra. Se empleó la t de Student para identificar las diferencias en los niveles de ansiedad en función del género y de la condición Nativo/No nativo. La correlación de Spearman para establecer la relación entre los niveles de ansiedad y el rendimiento académico.

RESULTADOS

Fiabilidad y validez de la prueba

La prueba sigue ofreciendo la consistencia inicial (Alfa=.915), aunque el bajo índice KMO no permite proceder al análisis factorial. Se aceptala distribución factorial obtenida en el estudio de Morena et al. (2011).

Tabla 1. *Índice KMO y esfericidad de Barlett*

Adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		.399
Esfericidad de Barlett	Chi-cuadrado aproximado	1098,865
	gl	528
	Sig.	.000

Diferencias en función del género y nativo/no nativo

En la variable género no se encuentran diferencias significativas. No obstante las mujeres puntúan más alto en los factores, 1, 3 y 4 (ver tabla 2). Tampoco se encuentran diferencias significativas con la variable nativo/no nativo, aunque los no nativos presentan unas puntuaciones ligeramente superiores salvo en el Factor 5 (ver tabla 3).

Tabla 2. *Resultados t Student, diferencia de medias en género*

	Med. Varones	Med. Mujeres	t	p
FACTOR 1	26,84	27,53	.263	.794
FACTOR 2	20,58	18,93	.941	.351
FACTOR 3	8,21	9,10	.917	.364
FACTOR 4	8,95	9,00	.049	.961
FACTOR 5	10,74	9,73	.990	.327

Tabla 3. *Resultados t Student, diferencia de medias en Nativo/No Nativo*

	Med. Nativos	Med.No Nativos	t	p
FACTOR 1	25,41	28,78	1,332	.189
FACTOR 2	18,41	20,52	1,24	.221
FACTOR 3	8,45	9,00	.571	.571
FACTOR 4	8,91	9,04	.122	.904
FACTOR 5	10,32	9,96	.355	.724

Asociación entre rendimiento académico en LE y ansiedad

No se encuentra asociación entre las variables Rendimiento Académico y Ansiedad, aunque los alumnos nativos muestran unas medias ligeramente superiores (Nativos= 3,81; No Nativos= 3,48) (ver tabla 4).

Tabla 4. *Correlación de Spearman*

Rho de Spearman		Rendim	TOTAL
Rendimiento	Coeficiente de correlación	1,000	-,180
	Sig. (bilateral)		,232
TOTAL	Coeficiente de correlación	-,180	1,000
	Sig. (bilateral)	,232	

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

En la línea de Horwitz et al. (1986), las niñas presentan mayores niveles de ansiedad a la hora de comunicarse.

El que los niveles de ansiedad no sean significativos respecto de la variable Nativo/No nativo podría responder a que todos los alumnos han estado expuestos desde edades muy tempranas al idioma y por lo tanto están menos sensibilizados. Según Liu et al. (2011), la ansiedad afecta a la participación y al rendimiento en tanto que los estudiantes son más conscientes de las dificultades que tiene el desempeño de la LE. Una mayor exposición probablemente mejore el rendimiento y ejecución de los alumnos en la LE. Zimmerman (2008), asocia el alto auto-concepto generado por la eficacia en el aprendizaje a la mayor motivación y participación del alumno.

El aprendizaje de una lengua nueva implica una sobrecarga cognitiva. En esta línea, I-Jung Chen (2009) identifica que los alumnos que sufren mayores niveles de ansiedad incurren en una mayor carga cognitiva, lo que dificulta aun más que dediquen todos los recursos de su memoria de trabajo al aprendizaje de la LE. Un aprendizaje gradual, respetando los tiempos de adaptación, tal y como se viene desarrollando en este centro, podría mitigar la aparición de emociones negativas y por lo tanto evitar la sobrecarga cognitiva, permitiendo una mayor eficiencia del alumno.

REFERENCIAS

Argaman, O. y Abu-Rabia, S. (2002). The influence of language anxiety on English reading and writing tasks among Native Hebrew speakers.*Language, Culture and Curriculum*, 15(2), 143-160.

Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*.Bristol, England: Multilingual matters.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. y Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety.*The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.

I-Jung Chen, C.C. (2009).Teoría de carga cognitiva: Un estudio empírico sobre la ansiedad y el rendimiento en tareas de aprendizaje de idiomas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(2), 729-746.

Liu, M. y Huang, W. (2011). An exploration of foreing language anxiety and english learning motivation. *Education Research International, 1*, 1-8.

MacIntyre, P. D. y Gardner, R.C. (1989). Anxiety and Second Language Learning: Towards a Theoretical Clarification. *Language Learning*, 39, 251-275.

Morena, M., Sánchez, A. y Fernández, M.P. (2011). Análisis de las propiedades psicométricas del FLCAS (Foreign Language Class Anxiety Scale) aplicado a alumnos españoles de educación secundaria. *EduPsykhé,* 10(1), 117-134.

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects.*American Educational Research Journal*, *45*(1), 166-183.

IMPORTANCIA DE LA GESTIÓN DEL TIEMPO PERIESCOLAR DEL ALUMNADO SOBRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Juan Pedro Barberá Cebolla y Marta Fuentes Agustí

Facultad de Ciencias de la Educación. Universitat Autònoma de Barcelona.

RESUMEN

El tiempo es una variable física que dentro del mundo educativo se ha estudiado desde diversas ópticas considerándose como un elemento clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este tiempo de aprendizaje se puede dividir en dos partes: el escolar, que hace referencia a las tareas académicas que se realizan dentro del centro educativo, y el extraescolar, con tareas también de tipo académico consideradas como una prolongación del aprendizaje más allá del aula y la supervisión del profesorado como: deberes, trabajos, preparación de exámenes, etc.

En el tiempo extraescolar el alumnado es libre para distribuirlo y emplearlo según le convenga atendiendo a criterios totalmente personales. En este sentido, nos preguntamos ¿Sería importante intervenir para formar, orientar o indicar pautas concretas al alumnado sobre cómo debería gestionarse dicho tiempo extraescolar?

Ante la importancia de la Gestión del Tiempo periescolar presentamos un estudio, en el que se realiza una recopilación de diversas investigaciones que han analizado cómo se gestiona el tiempo extraescolar el alumnado y su repercusión directa en los resultados académicos.

ABSTRACT

Time is a physical variable that in the educational world has been studied from various perspectives considered as a key element in the teaching and learning process. This learning time can be divided into two parts: the school , referring to the academic tasks that are performed within the school and the extracurricular, with academic -type tasks also considered as an extension of learning beyond the classroom and teacher supervision as: homework, tasks, exam preparation, etc.

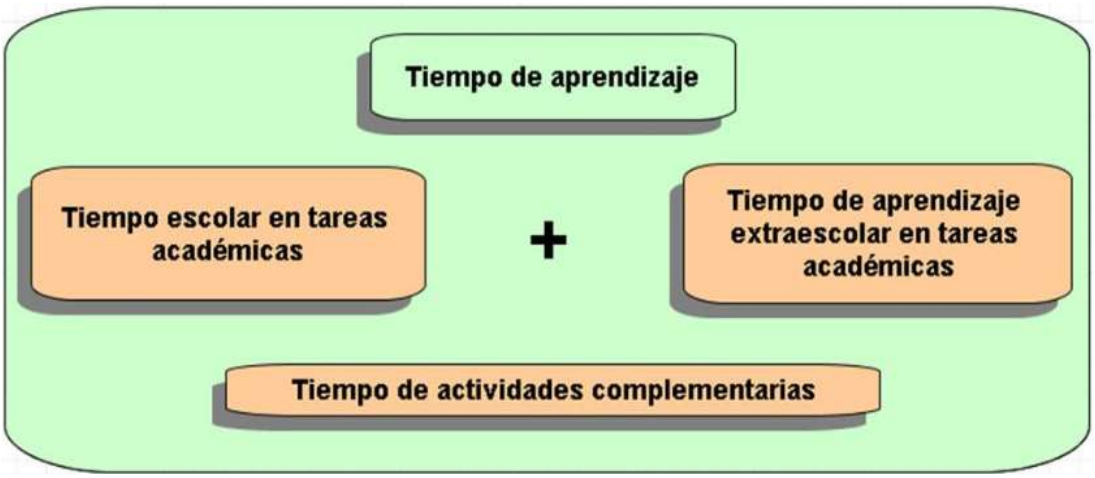
Students are free to distribute their extracurricular time and use it as it suits them fully attending to personal criteria. In this sense, we wonder if it would be important to form, guide or indicate specific guidelines to students on how that school time should be managed.

Due to the importance of extracurricular Time Management we present a study, which is a compilation of several studies that have looked at how students manage the school time and their direct impact on academic results.

INTRODUCCIÓN

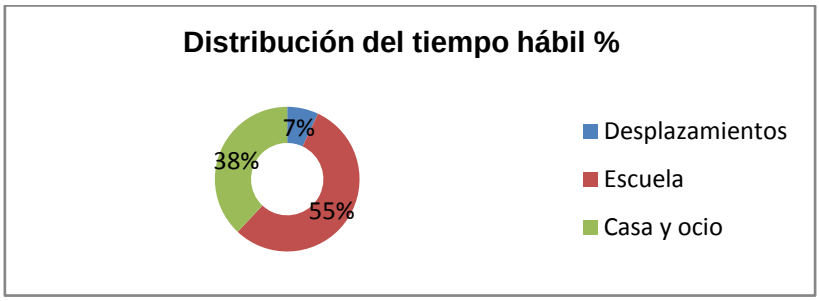
El tiempo de la educación o tiempo de aprendizaje comprende la suma de distintos tiempos: un tiempo escolar y otro extraescolar con un denominador común, las tareas académicas.

Figura 1. *¿Qué comprende el tiempo de aprendizaje del estudiante?*



Gimeno et al. (2008) indican que del total del tiempo disponible en un día-tipo en la vida de un alumno este dedica: el 7% a desplazamientos, el 55% a la escuela y el 38% a la casa y al ocio. De este 38% del tiempo, ¿Qué porcentaje habría que dedicar de forma efectiva a actividades extraescolares de estudio académico? ¿Qué uso se debería hacer para obtener un buen aprendizaje corroborado con unas buenas calificaciones académicas en la escuela? ¿Se considera importante intervenir para formar, orientar o indicar pautas concretas al alumnado sobre cómo debería gestionarse dicho tiempo extraescolar?

Figura 2. *El tiempo escolar y otros tiempos útiles en un día-tipo en la vida del alumnado (Gimeno, 2008: 57)*

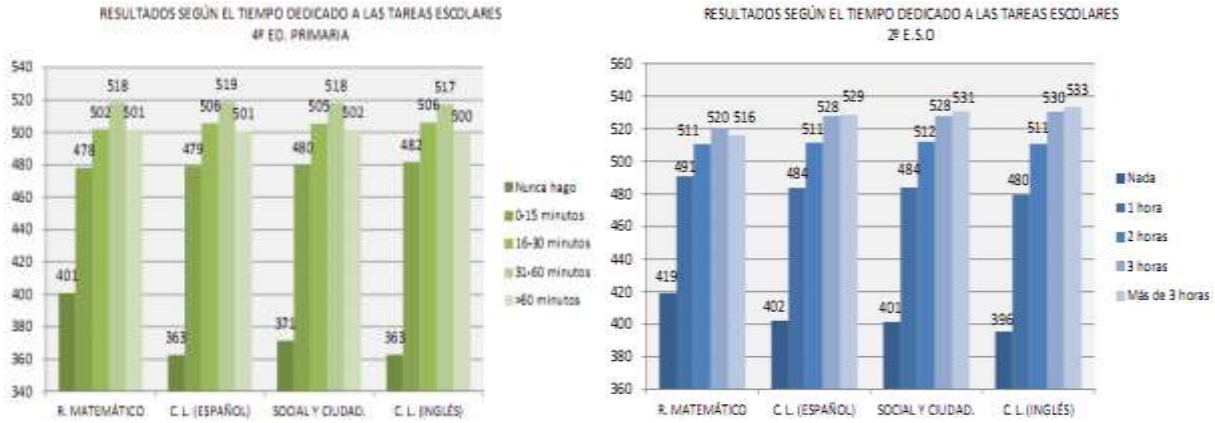


El tiempo extraescolar entendido como una extensión del escolar es un tiempo muy valorado y con un peso específico muy importante en el rendimiento académico como para no tenerlo en cuenta. Este tiempo periescolar tiene efectos sobre el tiempo de aprendizaje escolar, sobre todo en sus resultados (calificaciones), puesto que de un mandato u obligación escolar se trata, cuya realización será controlada y evaluada por lo general desde las aulas, como si fuese un tramo más del tiempo de escolaridad (Gimeno et al., 2008: 106).

Se trata de un tiempo generalmente de disposición individual por el propio alumnado quien desarrolla su forma particular de enfrentarse al aprendizaje. Se trata de un aprendizaje fundamentado en la autonomía de actuación y definido por el propio estilo y estrategias de aprendizaje que utiliza el aprendiz, implicando procesos cognitivos de autorregulación del aprendizaje (Bandura, 1986).

El informe de la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (AGAEVE) de la Consejería de Educación de Andalucía (2010-11) indica que existe relación entre el tiempo dedicado a las tareas escolares en casa por el alumnado de Educación Primaria y Secundaria con respecto al nivel de competencias alcanzado en Razonamiento matemático, Comunicación lingüística en español e Ingles y Social y Ciudadanía.

Figura 3. *Resultados según el tiempo dedicado a las tareas escolares en 4º Ed. Primaria y 2º E.S.O. (AGAEVE, 2010-2011: 64:65)*



Según dicho informe el alumnado de 4º de Primaria que dedica más de un cuarto de hora a las tareas escolares está por encima de la media en las cuatro competencias evaluadas, mientras que el alumnado que dedica 15 minutos o menos obtiene puntuaciones por debajo de 500. El alumnado de 2º de E.S.O. que dedica más tiempo a las tareas escolares mejora los promedios en todas las competencias excepto en el Razonamiento matemático, donde obtiene ligeramente mejor promedio el alumnado que manifiesta dedicar tres horas a estas tareas. Al igual que en Educación Primaria, el alumnado que no realiza nunca tareas obtiene resultados muy bajos.

Se observa que a partir de unas determinadas horas de exposición al trabajo extraescolar la correlación en la mejora de las competencias empieza a decrecer. Si bien es importante dedicar tiempo a tareas extraescolares académicas se debe tener en consideración determinados aspectos de tipo cualitativo que afectan al aprendizaje realizado durante este tiempo (Bond y Feather, 1988; Monereo, 1990; Britton, y Tesser, 1991; Adams, y Jex, 1999; Pérez-González, García-Ros y Talaya, 2003; De la Barrera, Donolo y Rinaudo, 2008; Romero y Barberà, 2013; etc.).

LA GESTIÓN DEL TIEMPO PERIESCOLAR

Indagar sobre aspectos cualitativos acerca el aprendizaje durante el tiempo periescolar resulta complejo en la medida que cuando preguntamos a nuestros estudiantes por el tiempo que invertirán en regresar a sus casas al término de las clases, las respuestas suelen ser sorprendentemente precisas, y moduladas en relación a distintas variables

(medio de transporte, día y hora, acontecimientos coyunturales, etc.) que los sujetos expresan con gran exactitud. Sin embargo cuando el interrogante se refiere al número de veces que deberán repetir un vocablo desconocido con el fin de retenerlo, o precisar el tiempo que habrán de emplear para "aprender" el contenido de un texto, o describir el sistema o la "táctica" utilizada para recordar una lista de palabras sobre un tema determinado, la mayoría de estudiantes se muestran imprecisos, cuando no perplejos, y en muy pocos casos son capaces de matizar sus respuesta a tenor de las características de la tarea o de variables personales y/o situacionales (Monereo, 1990).

Dos aspectos son fundamentales en el estudio cualitativo de la gestión del tiempo periescolar, en primer lugar, qué tipo de estrategias de aprendizaje tendría que desarrollar el alumnado para conseguir un aprendizaje altamente efectivo y significativo. Y en segundo lugar, la consideración del tiempo como elemento o núcleo aglutinador y director de dichas estrategias de aprendizaje.

CONCLUSIONES

Se precisa crear programas de intervención en los centros educativos destinados a guiar al alumnado y a las familias en una adecuada gestión del tiempo periescolar. Ateniendo que el factor tiempo va más allá del número de horas dedicadas al estudio, se debe orientar al alumnado en la obtención del máximo rendimiento en el tiempo de estudio teniendo en cuenta el estilo y las estrategias de aprendizaje: enfoque de estudio (maquinal o comprensivo), organización, regulación y afectivo-emocionales.

REFERENCIAS

Adams, G. A. y Jex, S. M. (1999). Relationships Between Time Management, Control, Work-Family Conflict, and Strain. *Journal of Occupational Health Psychology*, *1*, 72-77.

Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (AGAEVE).Consejería de Educación Junta de Andalucía (2012). Informe de resultados. Evaluación de Diagnóstico 2010/2011. Recuperado el 27 de octubre de 2013 de http://bit.ly/1gjmhDA.

Bond, M. y Feather, N. (1988). Some correlates of structure and purpose in the use of time. *Journal of Personality and Social Psychology, 55*(2), 321-329.

Britton, B. y Tesser, A. (1991). Effects of time management practices on college grades.*Journal of Educational Psychology*, *83*, 405-410.

De la Barrera, M. L., Donolo, D. i, yRinaudo, M. C. (2008). Ritmo de estudio y trayectoria universitaria. *Anales de Psicologia, 24*(1), 9-15.

Gimeno, J. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Morata.

Monereo, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y Aprendizaje: JournalfortheStudy of Education and Development*, *50*, 3-26.

Pérez-González, F., García-Ros, R. y Talaya, I. (2003). Estilos de aprendizaje y habilidades de gestión del tiempo académico en Educación Secundaria. *Revista Portuguesa d'Educaçao*, *16*(01), 59-74.

Romero, M., y Barberà, E. (2013).Identificación de las dificultades de regulación del tiempo de los estudiantes universitarios en formación a distancia. *Revista de Educación a Distancia*, *38*, 1-17.

MAESTROS EN FORMACIÓN DE EDUCACIÓN INFANTIL APRENDEN ENSEÑAR CIENCIAS SIMULANDO UNA IMPARTICIÓN DE CLASE

Adrián Ponz, José Carrasquer y Mª Victoria Álvarez

Grupo Beagle de Investigación de Didáctica de las Ciencias Naturales

Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Universidad de Zaragoza.

RESUMEN

Introducción: Una de las principales funciones del profesorado es la de gestionar el aula como espacio de comunicación y de relación interpersonal. El conocimiento y la práctica de los recursos comunicativos verbales y no verbales son fundamentales para el buen ejercicio de la actividad profesional.

Metodología: Maestros/as de Educación Infantil en formación prepararon de forma individual una clase de 5 minutos de duración para impartirla en el aula junto a sus compañeros/as, los cuales debían actuar como su alumnado de infantil. Finalmente realizaron una encuesta para conocer sus competencias comunicativas y calificar la experiencia didáctica.

Resultados: De un total de 36 encuestas se obtuvieron los siguientes datos: 54% nunca había realizado una actividad expositiva oral; 58% consideró la actividad como muy positiva y necesaria para su formación; 89% valoró muy bien actuar como alumnado de Educación Infantil; 92% propondría realizarla en otras asignaturas; y al 89% le ayudó a mejorar sus capacidades oratorias y comunicativas. En el test evaluador de capacidades comunicativas que incluía la encuesta, los estudiantes obtuvieron una media de 19,75 puntos (máximo 27).

Conclusiones: Podemos considerar esta experiencia como válida y positiva para la formación de los futuros docentes de Educación Infantil.

ABSTRACT

Introduction: Classroom management as a space of communication and interpersonal relationship is one of the main functions of teachers. Knowledge and practice of verbal and non-verbal resources are fundamental for the right development of professional activity.

Methodology: Childhood education teachers, in training process, prepared 5 minutes lectures, individually, to be tested with their classroom colleagues acting as pupils. Then, teachers made a survey to identify their communicative competences as well as to value their didactic experience.

Results: From the total amount of 36 surveys, extracted data can be summarized in the following: 54% never had made an expositive oral activity before; 58% considered the activity as very positive and necessary for their formation; 89% valued very well to act as children; 92% would propose to use the activity in other disciplines; and 89 % considered that the activity helped them to improve their oratory and communicative capacities. In the communicative capacities test, included in the survey, students obtained an average score of 19.75 points (from a maximum of 27).

Conclusions: We consider this experience as valid and positive for the training of future childhood education teachers.

INTRODUCCIÓN

La competencia comunicativa consiste en un conjunto de conocimientos y capacidades generales subyacentes al uso de la lengua que le permite a un hablante nativo saber cuándo hablar y cuándo callar, sobre qué hablar, con quién, dónde, cuándo y de qué hablar (Martín, 1998). Desde el punto de vista pedagógico, Ortiz (1994) la define como la capacidad del profesor para establecer una comunicación pedagógica efectiva y eficiente con sus alumnos, al desarrollar en su personalidad un estilo flexible y lograr resultados educativos deseados. Se considera una variante de la comunicación interpersonal, con gran efecto instructivo y educativo, deduciéndose la existencia de una estrecha relación entre la competencia comunicativa, la expresión oral y la competencia pedagógica (Rondán, 2003-2004). Abascal (1993) afirma que en todas las áreas los estudiantes deben comprender textos y dar cuenta de ellos, además, al lenguaje de cada disciplina se accede trabajándolo en sus propias clases.

En el entorno universitario la competencia en comunicación interesa como factor de motivación, como base para la toma de decisiones y como instrumento para el mantenimiento de un clima positivo en la comunidad educativa (Tejada, 2005). Se trata de una competencia inicial básica que todo docente debería poseer (Perrenoud, 2004). De sus habilidades comunicativas dependerá el éxito de su tarea, que tratará no solo de transmitir gran cantidad de mensajes en el aula, sino además y esencialmente de crear

situaciones que faciliten el aprendizaje (Castellá, Comelles, Cross, y Vilà, 2007). El conocimiento y la práctica de recursos comunicativos verbales y no verbales de eficacia comunicativa son fundamentales para el buen ejercicio de la actividad profesional (Sanz, 2005). Sin embargo, no parece posible que se pueda dar por supuesta una buena expresión oral en la profesión docente; es necesario reconocer que muchos docentes tienen problemas para comunicar o comunicarse (Camacho y Sáenz, 2000). Domingo, Gallego, García y Rodríguez (2010) ponen de manifiesto que la competencia comunicativa no se trabaja lo suficiente en los estudios de Magisterio, y que existe un bajo nivel de competencia comunicativa en los estudiantes de esa titulación, aunque afortunadamente se observa un incremento en el nivel de esta competencia a medida que el alumnado pasa de curso.

Si nos centramos en la enseñanza de las ciencias, son muy pocos los docentes que reflexionan sobre su papel comunicador de la estructura lingüística de su asignatura (Pozo, Sanz, Gómez Crespo, y Limón, 1991; Galagovsky, Bonán, y Adúriz, 1998). A pesar de que se consideran a sí mismos como "enseñantes" de los contenidos de una disciplina, desconocen que el lenguaje natural está funcionando como el mediador de la práctica y como el soporte de la construcción del sublenguaje científico (Michinel y D'Alessandro, 1994). Este desconocimiento lo lleva a restar importancia a las diferencias profundas entre el lenguaje del sentido común y el científico, diferencias que cumplen un papel crucial a la hora de facilitar u obturar los buenos aprendizajes (Pozo et al., 1991).

Por todo ello, con esta experiencia pretendemos proporcionar a los maestros de Educación Infantil en formación técnicas oratorias y didácticas para la enseñanza de las ciencias, con el fin de mejorar su formación como futuros docentes, analizando también las capacidades comunicativas adquiridas tras realizar dicha actividad.

METODOLOGÍA

En el curso 2012-2013 se pidió al alumnado de la asignatura "Las Ciencias de la Naturaleza en la Educación Infantil" del Grado de Maestro de Infantil de la Universidad de Zaragoza en el Campus de Teruel, que preparara de forma individual una pequeña clase de 5 minutos de duración para impartirla en clase delante de sus compañeros/as un mes después, constituyendo el segundo trabajo práctico de la materia, así señalado en la guía didáctica oficial correspondiente. Durante el desarrollo de la clase, el resto del

grupo debía actuar como alumnado de Infantil, colaborando en todas las actividades propuestas por el docente, con el objetivo de favorecer los procesos comunicativos entre el profesorado y el alumnado. Al finalizar esta "miniclase" el profesorado universitario proponía al alumno/a mejoras en los procesos comunicativos utilizados en su ejercicio docente.

El profesorado de la asignatura evaluó la actividad utilizando una rúbrica con calificaciones comprendidas entre 1 y 3 (adaptada de García Ros, 2011).

Para conocer las competencias comunicativas adquiridas por estos estudiantes (parte de ellas conseguidas gracias al desarrollo de esta actividad), y también para recoger su valoración sobre esta experiencia didáctica, a través de la plataforma Blackboard de la Universidad de Zaragoza se les pidió que realizaran una encuesta con 12 preguntas de respuesta múltiple, que incluía además un test sobre habilidades comunicativas con 27 preguntas de respuestas tipo verdadero/falso (Gallardo, 2006), asignándose un punto a cada respuesta acertada (máximo 27 puntos).

RESULTADOS

El alumnado del grupo de mañana obtuvo tras finalizar la actividad una calificación media de 2,71 (d.t. = 0,24, n = 61) y el grupo de tarde de 2,5 (d.t. = 0,65, n = 33). Treinta y seis estudiantes realizaron la encuesta, obteniéndose los siguientes datos: el 54% no había realizado nunca antes una actividad expositiva oral; el 58% valoró la actividad como muy positiva y necesaria para su formación; el 89% valoró muy bien tener que actuar como alumnado de Infantil; el 92% propondría a su profesorado universitario que la realizara en su asignatura; y el 89% indicó que esta actividad le había ayudado a mejorar sus capacidades oratorias y comunicativas. El alumnado otorgó una calificación media de 8,64 a esta experiencia didáctica (d.t. = 0,72, n = 36; valores comprendidos entre 1 y 10). En el test evaluador de capacidades comunicativas, los estudiantes obtuvieron una media de 19,75 puntos (d.t. = 4,11, n = 36).

DISCUSIÓN

El profesorado de Magisterio considera que las competencias comunicativas resultan ineludibles en la formación inicial de los futuros docentes, y que trabaja suficientemente estas competencias en sus aulas, sin embargo entienden que el nivel que

alcanzan los estudiantes respecto a las competencias comunicativas es insuficiente, por lo que considera un objetivo de mejora su inclusión reglada en los próximos planes de estudio (Domingo et al., 2010). Por esa razón hemos pretendido mejorar este apartado de la didáctica de las ciencias con la presente experiencia y, a raíz de los resultados obtenidos en nuestro estudio, consideramos esta experiencia como válida y muy positiva para la formación de los futuros docentes de Educación Infantil. El bajo porcentaje observado en el número de estudiantes que habían realizado actividades expositivas orales, revela la necesidad de incrementar este tipo de actividades en todas las etapas educativas.

AGRADECIMIENTOS

El Dpto. de Ciencia, Tecnología y Universidad del Gobierno de Aragón y el Fondo Social Europeo financian el Grupo Consolidado de Investigación Aplicada Beagle (BOA, 9/5/2008).

REFERENCIAS

Abascal, J. et al. (1993). La lengua oral en la Enseñanza Secundaria. En C. Lomas, y A. Osoro (Eds.).*El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua* (159-179). Barcelona: Ed. Paidós.

Camacho, S. y Sáenz, O. (2000). *Técnicas de comunicación eficaz para profesores y formadores*. Alcoy, Alicante: Ed. Marfil.

Castelblanco, J.L. (2012). El papel del lenguaje en la educación científica actual. *Boletín Virtual REDIPE*, 813, 13-22. Recuperado el 25 de septiembre de 2013, de http://rediberoamericanadepedagogia.com/index.php/articulos/boletin-813/1-el-papel-del-lenguajepdf/download.

Castellá, J.M., Comelles, S., Cross, A. y Vilà, M. (2007).*Entender(se) en clase. Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados*. Barcelona: Graó.

Domingo, J., Gallego, J.L., García, I. y Rodríguez, A. (2010). Competencias comunicativas demaestros en formación. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado,14(2)*, 303-323.

Galagovsky, L., Bonán, L. y Adúriz, A. (1998). Problemas con el lenguaje científico en la escuela. Un análisis desdela observación de clases de ciencias naturales. *Enseñanza de las Ciencias, 16(2)*, 315-321.

Gallardo, B. (2006). *La enseñanza de habilidades comunicativas: un taller de expresión oral.* Recuperado el 23 de abril de 2013, de http://www.uv.es/pauls/HabilidadesCvasBGallardo.pdf.

García Ros, R. (2011). Análisis y validación de una rúbrica para evaluar habilidades de presentación oral en contextos universitarios. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology,9(3),* 1043-1062.

Martín, P.E. (1998). El profesor de lenguas.En A. Mendoza (Ed.). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (87-100). Barcelona: Universitat de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació, Horsori, S.L.

Michinel, J.L. y D'Alessandro Martínez, A. (1994). El concepto de energía en los libros de textos: de las concepciones previas a la propuesta de un nuevo sublenguaje. *Enseñanza de las Ciencias,12(3),* 369-380.

Ortiz, E. (1994). *El perfeccionamiento del estilo comunicativo del maestro para su labor pedagógica. Lenguaje y Textos, 8*. La Coruña: Universidad de La Coruña.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.

Pozo, J.A., Sanz, J.A., Gómez Crespo, M.A. y Limón, M. (1991). Las ideas de los alumnos sobre la ciencia, una interpretación desde la psicología cognitiva. *Enseñanza de las Ciencias,9(1),* 83-94.

Roldán, E. (2003–2004). La competencia comunicativa y la expresión oral. *Documentos Lingüísticos y Literarios, 26-27,* 31-32.

Sanz, G. (2005). *Comunicación efectiva en el aula*. Barcelona: Graó.

Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista electrónica de Investigación Educativa,7(2)*.

OPTIMIZACIÓN DE LA DOCENCIA EN LA ASIGNATURA DE "EDUCACIÓN PARA LA SALUD, LA HIGIENE Y LA ALIMENTACIÓN" EN EL GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL EN LA UNIVERSIDAD REY JUAN CARLOS

E. Herradón Pliego, R. Girón Moreno, V. López-Miranda González, E. Pérez Gil, MI. Martín Fontelles, R. Abalo Delgado, y G. Vera Pasamontes

Dpto. Farmacología y Nutrición y Dpto. Medicina Preventiva y Salud Pública e Inmunología y Microbiología Médicas.

Universidad Rey Juan Carlos. Alcorcón, Madrid.

RESUMEN

Antecedentes: Este proyecto se ha desarrollado en la asignatura "Educación para la Salud, la Higiene y la Alimentación" del Grado en Educación Infantil, que se imparte en dos modalidades: presencial y *on-line*.

Método: Se han optimizado los recursos didácticos, utilizando nuevas tecnologías para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje en dos actividades obligatorias: seminarios y talleres educativos. Para ello, se han utilizado herramientas disponibles en el Campus Virtual de la universidad, y tecnologías de la información y la comunicación.

Resultados: Los seminarios se retrasmitieron mediante *streaming* en directo utilizando la plataforma *Adobe Connect*, y, además se grabaron; así, todos los alumnos pudieron presenciarlos en tiempo real y/o en diferido a demanda.

Para la adaptación de los talleres educativos en la modalidad *on-line,* los alumnos diseñaron una actividad divulgativa en Salud, Higiene y Alimentación que editaron en formato video.

Conclusiones:

- La utilización de las tecnologías *streaming, Adobe Connect, chats* y grabación ha permitido adaptar la impartición de los seminarios a las nuevas necesidades del Grado en la modalidad presencial y *on-line*.
- Mediante el uso de herramientas del Campus Virtual se ha adaptado adecuadamente la actividad de talleres en la modalidad *on-line* de la asignatura.

ABSTRACT

Background: This project has been developed in the subject "Health Education, Hygiene and Food", within the Degree in Pre-Primary School Education, which is taught both presential and *on-line*.

Method: Teaching resources have been optimized, by means of the use of new technologies with the aim of facilitating the process teaching-learning in two compulsory activities: seminars and workshops. To this end, the tools available within the Virtual Campus of the University have been used, including technologies of information and communication.

Results: Seminars were streamed live, using the platform Adobe Connect, and were also recorded; thus, all students could attend either *on-line* or off-line, and on demand.

To adapt the workshop activities for the *on-line* subject, the students designed an informative activity on Health Education, Hygiene and Food, which was edited in video format.

Conclusions:

- The use of the technologies like streaming, Adobe Connect, chats and recording has allowed us to adapt the seminars to the new requirements of the Degree in both modalities, presential and *on-line.*
- By using tools available in the Campus Virtual, the workshop activity has been adequately adapted to be performed in the *on-line* modality of the subject

INTRODUCCIÓN

La reforma de los planes educativos de los estudios universitarios españoles con ocasión de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha exigido una profunda revisión de la metodología utilizada en la enseñanza de muchas disciplinas, sobre todo, aquellas asignaturas cuya estrategia docente estaba basada en la lección magistral o se impartían únicamente en Grados presenciales y era necesaria una adaptación en los grados *on-line*.

El Grado de **Educación Infantil** en la Universidad Rey Juan Carlos (URJC) tiene una alta demanda entre los alumnos, por ello se imparten 5 grupos en 2 modalidades de enseñanza diferente: 4 grupos presenciales (1 en inglés) y 1 grupo *on-line*. En el 2º curso, se imparte **"Educación para la Salud, la Higiene y la Alimentación" ("EHSA")**. En esta asignatura, en años anteriores,surgieron problemas con la

metodología docente utilizada en las actividades obligatorias (**seminarios** y **talleres educativos)**.

Los **seminarios** son impartidos por profesionales invitados, y es difícil traer a los ponentes varias veces y en horarios diferentes para dar el mismo seminario en los grupos presenciales y en el *on-line*.

Por otra parte, los **talleres educativos en Salud, Higiene y Alimentación** estaban diseñados para realizarse de manera grupal y presencial, por tanto no era posible su desarrollo en la **modalidad *on-line,*** por lo que, en cursos anteriores, se optó por sustituirlos por trabajos individuales.

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ofrecen muchas posibilidades que permiten superar las limitaciones espacio-temporales de las relaciones presenciales y, también facilitan que los universitarios adquieran destrezas en el uso de unas herramientas que formarán parte de su futuro profesional (Martín, 2010). Además, las nuevas tecnologías constituyen "un recurso didáctico fundamental para lograr la adaptación al EEES y mejorar, por tanto, la calidad de la enseñanza universitaria" (Guerra et al., 2010; Carratalá, 2012).

El **objetivo** ha sido optimizar los recursos didácticos, utilizando nuevas tecnologías, y facilitarles a los alumnos el proceso de enseñanza-aprendizaje en dos de las actividades obligatorias (seminarios y talleres educativos) de una asignatura del Grado en Educación Infantil, "EHSA", que en cursos anteriores tuvieron problemas relacionados con los distintos horarios y modalidades de la asignatura.

MÉTODO

El proyecto se ha desarrollado en la asignatura de "EHSA" que se imparte en el 2º curso del Grado en Educación Infantil, en la URJC. Han participado 148 alumnos de los 3 grupos presenciales en castellano y del grupo *on-line*.

La adaptación de las actividades obligatorias de seminarios y talleres fue de la siguiente manera:

Se plantearon **dos seminarios obligatorios** tanto en la modalidad presencial como en la *on-line* con las siguientes temáticas: "Maltrato Infantil" y "Accidentes en la Escuela".

El seminario fue impartido en uno de los grupos presenciales, en horario lectivo. Aquellos alumnos que no estaban en el aula podían tener acceso a los seminarios de dos maneras:

a) Conexión en directo mediante la plataforma de *Adobe Connect* de la universidad para visualizarlos mediante *streaming*. Además, se habilitó un *chat*, a través del cual los alumnos podían comunicarse con los profesores y las conferenciantes para indicar cualquier incidencia o para realizar preguntas.

b) Los seminarios eran grabados y, tras un proceso de postproducción, los videos se podían ver a demanda por Campus Virtual en los siguientes enlaces http://chaplin.urjc.es:8080/mpeg4/Fuenlabrada/Fuenlabrada05-03-2013.mp4 y http://chaplin.urjc.es:8080/mpeg4/Mostoles/AccidentesInfantiles15-04-2013.mp4.

Los alumnos que vieron los seminarios en diferido podían contactar con las conferenciantes mediante un correo electrónico para que pudieran solucionar dudas y/o preguntas sobre el tema.

Para la **adaptación de los talleres a la modalidad *on-line*,** los alumnos trabajaron durante 2 meses en el diseño de un taller educativo en Salud, Higiene y Alimentación dirigido a niños entre 3 y 6 años, en formato vídeo (utilizando el programa *Windows Movie Maker*) y de una duración máxima de 10 minutos. La actividad se desarrolló de la siguiente manera:

Los alumnos crearon 7 grupos de 3-4 personas, a los cuales se les asignó un tema y un tutor. Mediante la herramienta "grupos de trabajo" de la plataforma de Campus Virtual se crearon foros privados para que los miembros del grupo pudieran comunicarse entre sí y con su tutor. Además, se fijaron dos tutorías *on-line* obligatorias para que el tutor evaluase el trabajo realizado.

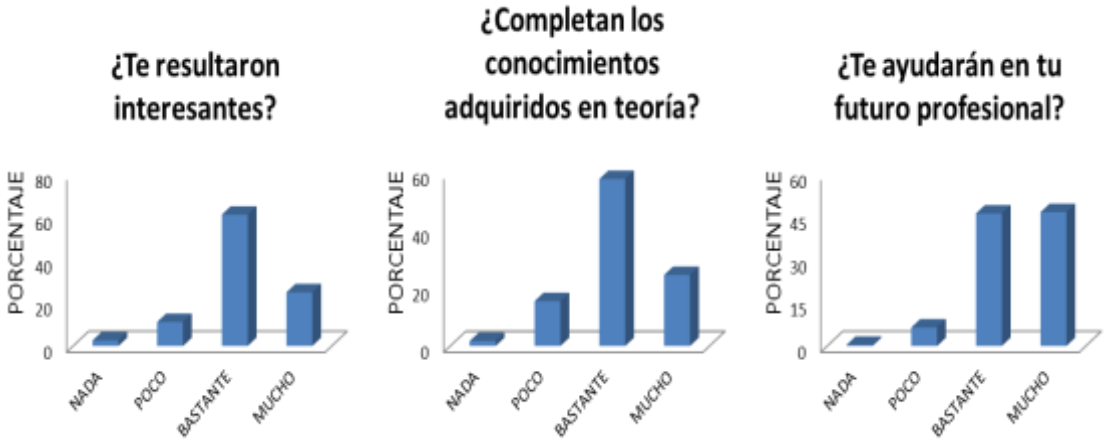
La adecuación de la nueva metodología empleada en las actividades obligatorias se valoró mediante una encuesta de satisfacción voluntaria. Incluía 4 preguntas sobre cada seminario, 4 preguntas sobre las TIC empleadas, 1 pregunta sobre la organización de cada seminario y además, los alumnos *on-line* contestaban 6 preguntas sobre los talleres educativos.

RESULTADOS

La encuesta fue contestada por 110 alumnos (88,7%) de los grupos presenciales y 6 (25%) de la modalidad *on-line*.

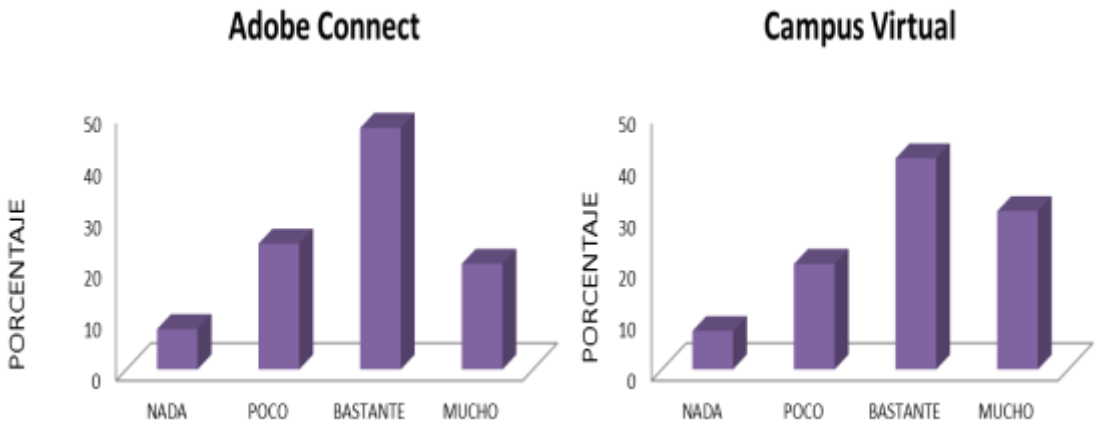
La figura 1 muestra el alto Grado de satisfacción de los alumnos con respecto a los seminarios obligatorios propuestos en la asignatura.

Figura 1. *Satisfacción general de los alumnos con los seminarios*



Las nuevas metodologías empleadas en la realización de los seminarios (*Adobe Connect* en directo, a demanda por Campus Virtual) fueron valoradas positivamente como muestra la figura 2.

Figura 2. *Satisfacción de los alumnos con la metodología utilizada*

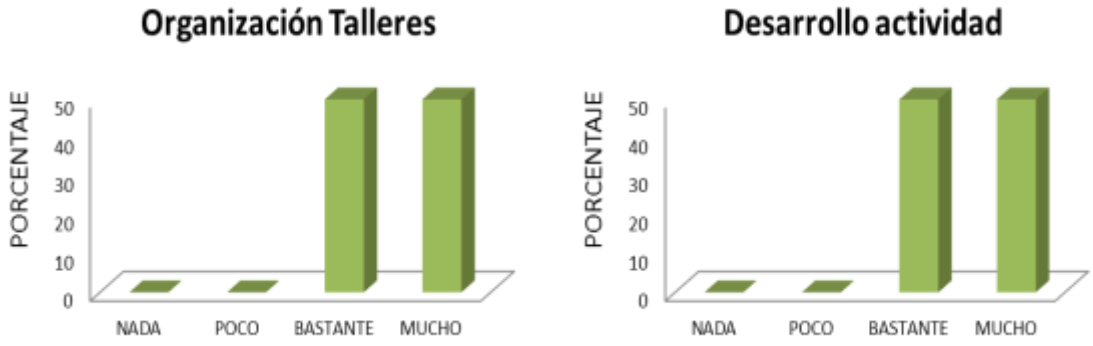


Aunque los alumnos presenciales estaban satisfechos con las TIC utilizadas (figura 3), el 79% prefería los seminarios presenciales; sin embargo, el 60% de los alumnos *on-line* (datos no mostrados) optaban por utilizar la tecnología *Adobe Connect*. La emisión del primer seminario planteó algún problema de conectividad y de grabación del video.

***Figura 3**. Modalidad preferida por los alumnos para la impartición de seminarios*

Los talleres educativos en la modalidad *on-line* fueron entregados en el plazo fijado para ello, y los alumnos no tuvieron problemas en la realización del video. Los alumnos valoraron favorablemente tanto la organización como el desarrollo de la actividad (figura 4).

***Figura 4.** Satisfacción de los alumnos de la modalidad on-line con la organización y desarrollo de los talleres*



CONCLUSIONES

Mediante la utilización de la tecnología *streaming*, *Adobe Connect, chats* y grabación se ha podido adaptar la impartición de los seminarios a las nuevas necesidades del Grado en la modalidad presencial y *on-line* de la asignatura. Aunque los alumnos de la modalidad presencial valoraban positivamente las TIC introducidas, seguían prefiriendo los seminarios presenciales, ya que consideraban que hay más interacción con el ponente. Sin embargo, los alumnos que elegían la modalidad *on-line* preferían utilizar

las nuevas tecnologías porque están más familiarizados con ellas. La utilización de estas TIC ha hecho posible crear un espacio de comunicación e intercambio de información entre usuarios, pero al igual que en otras experiencias de innovación docente, han surgido problemas debidos a la falta de formación en nuevas tecnologías de la comunidad universitaria (García Sanz y Maquilón Sánchez, 2010).

Mediante el uso de herramientas del Campus Virtual se ha adaptado correctamente la actividad de talleres en la modalidad *on-line*, manteniéndose el aprendizaje de los alumnos.

La incorporación de nuevas TIC en esta asignatura ha sido bien aceptada por alumnos y profesores abriendo nuevas posibilidades de enseñanza-aprendizaje y, por ello, se mantendrán en cursos venideros.

Agradecimientos: Este trabajo ha sido financiado con la VIII Convocatoria de Ayudas a Proyectos de Innovación y Mejora de la Docencia de la Universidad Rey Juan Carlos.

REFERENCIAS

Carratalá, A. (2012). Renovación metodológica de teorías de la comunicación ante el EEES/Methodological updating of communication theories faced with the EHEA. *Vivat Academia, 14(117),* 247-266.

García Sanz, M.P. y Maquilón Sánchez, J.J. (2010). El futuro de la formación del profesorado universtiario. *Reifop, 14 (1),* 17-26.

Guerra, S., González, N. y García, R. (2010). "Utilización de las TIC por el profesorado universitario como recurso didáctico". *Revista Comunicar, 35(18),* 141-148.

Martín Llaguno, M. (2010). "Una enseñanza de la Teoría de la Comunicación basada en el diseño modular: fortalezas y debilidades". *Revista Diálogos de la Comunicación, 80.*

EL PORTAFOLIO EN EL MARCO DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS COMO INNOVACIÓN EDUCATIVA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA ENSEÑANZA POSTOBLIGATORIA

Beatriz Valiente Barroso

Departamento de Ciencias Sociales y Humanidades, Colegio Salesiano María Auxiliadora de Santander

RESUMEN

Antecedentes. El objetivo de este artículo es presentar el uso del portfolio en ciencias sociales en la enseñanza post-obligatoria.En él atendemos a la necesidad de profundizar en las competencias básicas. Especialmente, TIC, aprender a aprender, autonomía personal y competencia lecto-escritora. **Método.** Hemos diseñado un sistema de implementación del portafolio en tres fases. Este trabajo se ha desarrollado durante cinco años. **Resultados.** Hemos observado un mayor nivel de autoconciencia, motivación y autonomía del alumnado. **Conclusiones.** El portafolio puede ser adaptado como sistema de enseñanza bilingüe y aplicado mediante una coordinación vertical docente.

ABSTRACT

Introduction. The aim of this paper is to present the use of the portfolio in social sciences in post-compulsory education. In it we consider the need for further basic competence. Especially, ICT, learning to learn, personal autonomy and reading-writing competence. **Procedure.** We have designed a system for implementing the portfolio into three phases. This work has been developed over five years. **Results.** We observed a higher level of self-awareness, motivation and autonomy of students. **Conclusions.** The portfolio can be adapted as bilingual education system and applied through educational vertical coordination.

INTRODUCCIÓN

La implementación del portafolio, como herramienta teórico-práctica, en el marco de las competencias básicas de la enseñanza postobligatoria, se postula como eje de acción docente insoslayable en el proceso de enseñanza aprendizaje, proporciona

continuidad formativa como nexo de unión entre la enseñanza obligatoria y los estudios superiores, redundando en una mayor adaptación y eficiencia pedagógica.

OBJETIVOS

En función de la experiencia acumulada en nuestra acción docente, desarrollada en el contexto de las materias pertenecientes al Bachillerato de Ciencias Sociales, se sintentizan los puntos que consideramos esenciales para un adecuado proceso de implementación del portafolio, y sus resultados, facilitando la asunción de su metodología por parte de docentes en fase de iniciación.

MÉTODO

Resultados de la aplicación a lo largo de cinco años de un portafolio evaluable en las materias de Historia de Bachillerato, en formato digital y en formato papel, fundamentado en estrategias cognitivas, metacognitivas y socio-afectivas, que refuerzan las competencias de autonomía e iniciativa personal, aprender a aprender, comunicación lingüística, y el tratamiento de información y la competencia digital. Los ejes estratégicos del portafolio incluyen una estrategia cognitiva, metacognitiva y socio-afectiva.

RESULTADOS

La implementación del portafolio se ha desarrollado, en una primera fase, con un sistema de autoevaluación y evaluación que permite la baremación y autobaremación de los progresos obtenidos por el discente. Está conformado por un diario de trabajo y una reflexión metacognitiva, favoreciendo la autoconciencia para una autorregulación y autogestión propias del desarrollo de la inteligencia emocional, control y planificación para lograr metas de aprendizaje, y desde el que se establece un sistema de mejora a modo de feedback por parte del docente.

En una segunda fase de incorporación y, a partir de unidades didácticas, estructuramos el portafolio desde una estrategia cognitiva, que detecta conocimientos previos e integra los nuevos. Así, diseñamos una serie de actividades por las que, desde contenidos específicos, el discente pasará del concepto clave a la síntesis. Se resuelven partiendo de la lectura comprensiva de materiales generados mediante herramientas 2.0 y publicados en el blog de aula (http://arthisgeo.salesianossantander.org), focalizan la

atención en conceptos clave, protagonistas y coordenadas espaciotemporales, propios para la comprensión desde parámetros estructuralistas y procesuales, favoreciendo el trabajo de la memoria visual, verbal o numérica, entre otros. Incluye el desarrollo de: definiciones, cuadros comparativos y líneas temporales. Dado que los contenidos se presentan en varios formatos (presentaciones audiovisuales y revista de historia) y soportes (papel y digital), puede realizarse dentro y fuera del aula. En el primer caso, el alumnose adiestra en el manejo y uso de información relevante, incrementando el nivel de activiación y atención en el aula. En el segundo caso, como los contenidos se encuentren digitalizados mediante software libre y formando parte del blog de aula, aumentan la motivación y el refuerzo, así como la preparación previa del alumno de forma autónoma de los aspectos más relevantes. Además de la evaluación del docente, el alumno realiza una autoevaluación y autobaremación del resultado del aprendizaje.

Conocida por el discente la información relevante, estructura y argumento del material, se procede a la organización, integración y consolidación de la información adquirida. Para ello, aplicamos una rutina fundamentada en técnicas de estudio y aprendizaje adaptadas a la ciencia histórica, mediante la organización de la información (síntesis, resúmenes, esquemas, mapas conceptuales), trabajando el repaso y potenciando la memoria a medio y largo plazo.

Para conseguir un aprendizaje significativo proponemos una tarea de aplicación y orientación o proyecto de vida (OPV) ajustándose a una visión antropológica de los temas tratados en cada unidad, trabajando la técnica de trabajo e investigación específicas a partir de fuentes primarias. Enfocamos la tarea a la actividad práctica que caracteriza las distintas salidas socio-profesionales del ámbito de las sociales y humanidades, por la que, a partir del aprendizaje se han de resolver de una manera creativa casos ante un supuesto práctico, a modo de juego de rol.

De un lado, la realización de estas tareas implica la capacidad de búsqueda de información relevante y la autonomía e iniciativa personal. La presentación que el alumno realiza en el aula promueve capacidades adecuadas en comunicación lingüística, ya que requiere la elaboración de tipologías de textos escritos y su comunicación oral; por una parte, pone en juego la habilidad de oratoria y diálogo (saber escuchar y capacidad para influir en los demás), y, por otra, del manejo creativo de las nuevas tecnologías mediante la utilización de herramientas 2.0. Se evalúan mediante la aplicación rúbricas y un *feedback* con el alumno.

Por otra parte, el alumno se pone en situaciones reales realizando tareas propias de un geógrafo, periodista, político o historiador. Partimos de la capacidad de aprendizaje de la experiencia histórica para desarrollar su IE. Así, desde una visión antropológica y holística de la materia se trabajan capacidades intrapersonales y el desarrollo afectivo cognitivo que tiene que ver con la relación con los otros: la empatía, la autoestima, la toma de decisiones, la oposición asertiva y la percepción, comprensión, manejo, expresión y uso de las emociones. Para ello, el alumno pone en funcionamiento el autoconocimiento (valoración y confianza propia), automotivación (iniciativa y optimismo), el pensamiento positivo y el control de impulsos.

Finalmente, aplicamos una tarea integrada que unifica todos los contenidos trabajados en la materia. Y que, en nuestro caso, se emplea para incrementar la calificación final del alumno. Procura un aprendizaje significativo a partir de la investigación e indagación a partir de la realización de un trabajo cooperativo, con el que, además de poner en juego la competencia social y ciudadana, el alumno adquiere capacidades interpersonales o destrezas sociales como la escucha activa, la solución de conflictos, habilidades de interacción (comunicación y expresión), y habilidad de grupo y liderazgo. Todas ellas permiten la educación en valores tanto interpersonales (indulgencia, tolerancia, firmeza, amor, afabilidad) como intrapersonales (compresión, sabiduría, paz, alegría), y, en definitiva, la inteligencia adaptativa, emocional y social.

CONCLUSIONES

La necesaria adopción de nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje, requiere de un proceso formativo gradual por parte del docente, y produce un efecto positivo tanto en la acción y eficacia pedagógica, permiendo la evaluación de contenidos y compentecias como en el clima educativo del alumnado, con una mejora de la actitud hacia la materia -atención, motivación y protagonismo. Asimismo, es un método preventivo que mejora un sistema autónomo de aprendizaje, convierte al alumno en protagonista y le orienta para la vida, Conforma el material básico para la transformación del portafolio en un portfolio con su transformación en un formato bilingüe. Y, especialmente, en una estrategia de incorporación vertical en el ámbito de las ciencias sociales y humanas.

REFERENCIAS

Valiente-Barroso, B., García García, E., & Valiente-Barroso, C. & Lena Acebo, FJ. (2011); New Technology in secondary education: key considerations in teacher induction. En I. Candel Torres, L. Gómez Chova, A. López Martínez (Eds.).*International Association of Technology, Education and Development* (3277-3280).Published by International Association of Technology, Education and Development (IATED).

Valiente-Barroso, B., Valiente-Barroso, C., García García, E. y Lena Acebo, FJ. (2011). New Technology as a fundamental teaching tool: an experience from secondary education. En I. Candel Torres, L. Gómez Chova, A. López Martínez (Eds.).*International Association of Technology, Education and Development* (3290-3293).Published by International Association of Technology, Education and Development (IATED).

Valiente-Barroso, B. y Valiente-Barroso, C. (2012).Digital Web 2.0 tools in a university department in the Europe of knowledge. In: Proceedings of 4th*International Conference on Education an New Learning Technologies.*L. Gómez Chova, I. Candel Torres, A. López Martínez (Eds.). pp.3311-3315. Published by International Association of Technology, Education and Development (IATED). Web: www.iated.org

LA CREATIVIDAD EN LA EDUCACIÓN MUSICAL Y SU EVALUACIÓN DENTRO DEL EEES

Sofía C. Jover Rodríguez

Universidad de Almería

RESUMEN

El presente Espacio Europeo de Educación Superior, basado en el crédito europeo y en el aprendizaje por competencias, implica y lleva consigo un nuevo enfoque metodológico. Ahora, el estudiante se convierte en el centro del proceso de aprendizaje. Perseguimos la formación integral del alumnado y una formación a lo largo de la vida.

El docente es ahora orientador y dinamizador, proporcionando al alumnado criterios, motivándolo, estimulándolo y evaluándolo.

Partiendo de ahí, la evaluación ya no es una mera prueba, sino todo un diseño de actividades y herramientas con las cuales se irá construyendo el propio conocimiento del alumnado. Esto le llevará y ayudará a aprender a aprender.

Desde la Educación Musical, debe revisarse continuamente la metodología empleada para potenciar y desarrollar aspectos tales como la Creatividad; apreciar las diferentes manifestaciones culturales y artísticas, y la participación activa de los discentes en estas manifestaciones.

Por tanto, se proponen aquí aspectos relacionados con un cambio metodológico, incluyendo el proceso de evaluación, sobre todo la continua, para la cual se hace necesario incluir un punto de vista diferente en el diseño de actividades, enfoques, tiempos, espacios, nuevas tecnologías, etc.

Palabras clave: Educación musical, Aprendizaje por competencias, Nuevas metodologías, Creatividad y Evaluación.

ABSTRACT

This European Higher Education Area, based on the European Credit and learning competency implies and carries with it a new methodological approach. Nowadays, the student becomes the center of the learning process. We pursue the integral formation of students and training through their lifes.

The teacher is now guiding and driving force, providing criteria to students, motivating, stimulating and evaluating.

From there, the evaluation is not just a test, but a whole design of activities and utensils which will be built on knowledge of the students themselves. This will take and help them to learn how to learn.

From Music Education, it must be continually reviewed the methodology used to bring out and develop aspects such as creativity, appreciate the different cultural and artistic events, and the active participation of the learners in these demonstrations. Then, are proposed some aspects related with a methodological change, including the evaluation process, especially continuous (evaluation), for which its necessary to include a different point of view on the design of activities, approaches, time, spaces, new technologies, etc.

Keywords: Music Education, Learning skills, New methodologies, Creativity and Evaluation.

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje por competencias que plantea el EEES implica un nuevo enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje y un nuevo enfoque metodológico que favorezca la formación integral del alumnado y una formación a lo largo de la vida.

Desde la Educación Musical se pretende fomentar métodos y estrategias de aprendizaje que favorezcan el desarrollo de la creatividad. Es en esta disciplina donde la creatividad dispone de un espacio propicio e infinito para llevarla a cabo.

Tenemos que estar abiertos al cambio para poder formar a personas ricas en originalidad, flexibilidad, visión, iniciativa,…, y ofrecer las herramientas adecuadas para la innovación. Además, hay que tener en cuenta que, en el desarrollo de la creatividad, intervienen hábitos, creencias, destrezas y el entorno social.

Son varios los autores que coinciden en definir la creatividad como "*el proceso de producción que tiene características innovadoras y transformadoras, implica un pensamiento original e imaginativo donde se generan nuevas ideas o asociaciones de ideas y se llega a propuestas y soluciones originales"* (Alsina y Giráldez, 2012).

Como en toda disciplina y proceso de enseñanza-aprendizaje, se deben diseñar unos objetivos, contenidos, metodología y evaluación y, en el caso de la educación musical basada en la creatividad, gran parte de este proceso recae en la figura del docente, el

cual aparece como orientador y dinamizador, proporcionando al alumnado criterios, motivándolo, evaluándolo y dejando que construya de forma activa-participativa y autónoma su propio aprendizaje, es decir, aprendiendo a aprender.

OBJETIVOS

La Educación Musical es una materia que da pie al aprendizaje de otras disciplinas. "La educación a través del arte implica considerar el arte como vehículo de aprendizaje de otras materias y como medio para alcanzar resultados educativos más generales" (Bamford, 2009).

Además, el arte desarrolla en nuestro alumnado aspectos tales como la sensibilidad, la intuición, la creatividad, ayudando así a una formación más integral del alumno/a. El arte, al estar presente en nuestra vida cotidiana, nos nutre constantemente de experiencias propias de la cultura popular, siendo ésta algo vivo y cambiante.

Esto debe tenerse en cuenta en la Educación Musical, debiendo incluir el profesorado entre sus objetivos el estimular la capacidad creativa partiendo de esas experiencias vivas de nuestra cultura y de nuestra vida en sociedad. Para ello, también es necesario adquirir nuevas formas de pensar o distintos tipos de pensamientos, que potencian una mente abierta tanto por parte del alumnado como del profesorado. Esos tipos de pensamientos serían dos, fundamentalmente; uno, el pensamiento alternativo (Spivack y Shure, 1974) y, el otro, el pensamiento lateral (Bono, 1986; Sloane, 1999).

Así pues, debemos dotar a nuestro alumnado con las suficientes herramientas e incluir unos contenidos referidos a la creación, imaginación y producción, para enseñarles a pensar con fluidez, flexibilidad, originalidad, sin miedo al error, usando éste como otra herramienta de aprendizaje. Y, a todo esto, añadiendo dosis de esfuerzo personal, potenciando así el aprendizaje autónomo a lo largo de la vida.

METODOLOGÍA

Es entonces cuando, en este nuevo Espacio Europeo de Educación Superior, basado en el crédito europeo y en el aprendizaje por competencias, es necesario un nuevo enfoque metodológico.

Ya no existe la clase magistral como antiguamente se entendía. Ahora, el docente es un guía del proceso de aprendizaje y tiene el rol de gestor. Su metodología debe ser

reflexiva y de diálogo, activa y participativa, siendo el alumno el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Debemos estar en una formación continua y permanente, reciclando nuestra metodología, conocimientos, experiencias, estando en contacto con nuestros compañeros de área y, en definitiva, con el equipo docente.

También hay que diseñar una serie de actividades que le den al alumnado la libertad de explorar y el máximo de caminos para llevar a cabo el proceso creativo que andamos buscando en nuestras aulas. El proceso creativo es "una combinación de nuevos pensamientos, palabras o colores, preexistentes en nuestro cerebro, que pueden dar lugar a una invención a partir de experiencias anteriores" (Rubia, 2011).

Según esta definición, debemos llevar a cabo un aprendizaje significativo, es decir, partir de los conocimientos y experiencias propias de nuestro alumnado para construir su nuevo aprendizaje.

Por todo ello, nuestra metodología empleada nunca puede ser definitiva, sino cambiante. Cada contexto y alumnado tiene unas características diferentes y tenemos que estar continuamente revisando los objetivos, contenidos, actividades, metodología y criterios de evaluación.

Además, para poder llevar a cabo actividades con una finalidad potenciadora de la creatividad, es imprescindible tener en cuenta espacios, tiempos, materiales, y considerar el aula como un laboratorio donde poder experimentar e investigar. "La clase debe convertirse en una hora de mil descubrimientos y el secreto está en la pregunta formulada" (Murray, 1988).

Pero también debemos gestionar la metodología empleada por parte de nuestro alumnado. Uno de los recursos más utilizado recientemente es el trabajo cooperativo, ya que fomenta sobremanera el autoaprendizaje y la motivación para dicho aprendizaje.

Deben a aprender a arriesgarse a crear y a experimentar sin miedo al error. Este deben utilizarlo como otra herramienta que les va a posibilitar llegar a nuevas soluciones y conclusiones sobre una propuesta o actividad diseñada por el docente o por ellos mismos, dando pie a diferentes formas de pensamiento, buscando el mayor número de soluciones posibles o adquirir nuevas hipótesis para obtener más respuestas válidas.

Todo esto no se consigue sin tenacidad y esfuerzo personal por ambas partes: docente-alumnado. Pero, esa práctica en el aula tan activa y participativa va generando grandes

dosis de creatividad que es el fin último de nuestro proceso de enseñanza y aprendizaje autónomo para nuestro alumnado.

EVALUACIÓN

Ahora, también debemos replantearnos distintas alternativas de evaluación. Ante todo, el objetivo es valorar la calidad del aprendizaje conseguido por el estudiante y no menos importante, el proceso continuo y formativo a lo largo de todo un curso escolar. Por eso, apostamos por una evaluación continua, coherente con el resto de elementos del proceso de enseñanza y que se corresponda con los objetivos de aprendizaje. Este tipo de evaluación (continua o formativa) nos permite identificar los errores de dicho proceso, ajustándolo y orientándolo hacia las necesidades de ese momento en concreto.

Propondremos al estudiante una serie de actividades evaluables que deberán ir realizando a lo largo del curso con la finalidad de pautar el ritmo de aprendizaje del alumnado y el proceso en sí de dicho aprendizaje.

Debemos proponer también un modelo o método de corrección de las actividades planteadas con las soluciones elaboradas por el docente para, después, exponerlas de manera clara al estudiante una vez hayan realizado la actividad.

Y, por último, una autoevaluación tanto por parte del alumnado como del profesorado, donde se revisarán las metodologías empleadas, diseño de actividades, resolución de problemas, recursos utilizados, formación del profesorado,…

CONCLUSIÓN

Queda patente, según la experiencia docente, que la Creatividad en la Educación Musical desarrolla aspectos tales como procesos de percepción, de experimentación de investigación y análisis, útiles para el aprendizaje autónomo del alumnado a lo largo de la vida.

Además, favorece la resolución original de las actividades propuestas, fomentando el uso de la imaginación.

También, al ser creativos, nos permitimos comunicar de distintas maneras nuestros sentimientos, vivencias, deseos, aplicándolos a nuestra práctica docente. Todo lo cual hace que el proceso de creación sea muy gratificante tanto para el alumnado como para el profesorado.

El docente debe ser guía, motivador y evaluador, olvidándonos de las clases magistrales e implicando a todos en el proceso activo.

Y, por último, el alumno va construyendo su propio aprendizaje, no sólo aprende a aprender, sino que también aprende a pensar.

REFERENCIAS

Alsina, P. y Giráldez, A. (2012). *7 ideas clave. La competencia cultural y artística*. Barcelona: Graó

Bamford, A. (2009). *El factor ¡wau! El papel de las artes en la educación.* Barcelona: Octaedro.

Bono, E. (1986). *El pensamiento lateral*. Barcelona. Paidós Studio.

Csikszentmihalyi, M. (2004). *Creatividad: el fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.

Comisión Europea. Dirección General de Educación y Cultura (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo.* Bruselas: Comisión Europea.

Rubia, F. (2011). *El enigma de la creatividad*, en I Congreso Internacional de Neurociencias y Comunicación. Valencia, 22 de septiembre.

Murray, R. (1988). *Cuando las palabras cantan*. Buenos Aires: Ricordi.

Spivavak, G. y Shure, M.B. (1974). *Social adjustment of young children: a cognitive approach to solving real-life problems.*San Francisco: Jossey Bass.

Sloane, P. (1999). *Ejercicios de pensamiento lateral*. Madrid: Zugarto

EL CUADERNO DE BITÁCORA Y EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN EL ÁMBITO ARTÍSTICO

Olga Mª Toro Egea

Facultad de CC. de la Educación, Universidad de Córdoba

RESUMEN

El Cuaderno de Bitácoras es un instrumento de trabajo que va a permitir recoger las competencias profesionalizadoras de los estudiantes del Grado de Primaria en la asignatura de Mención Educación Musical: *Expresión Musical colectiva. Métodos de intervención educativa*. La investigación se va a llevar a cabo durante el curso 2013-2014. A lo largo de esta comunicación plasmaremos la ruta de trabajo: objetivos, metodología e instrumentos de evaluación, y posteriormente, finalizada la intervención, se analizarán los resultados y se plasmarán las conclusiones a las que hayamos llegado.

ABSTRACT

The list of blogs is a working tool that will allow you to collect experience competencies of the students of the Primary degree in the subject Musical Education Mention: Collective Musical Expression. Educational Intervention Methods.

The research will be carried out for the academic curse 2013-2014. Throughout this communication I will show you the route of work: Objectives, Methodology and Evaluation tools, and later, finished the intervention will be analyzed the resultants and will be displayed the conclusions that we have reached.

INTRODUCCIÓN

Desde hace unas décadas, numerosos autores e investigadores destacan la importancia del Cuaderno de Bitácoras como herramienta de trabajo versátil y muy útil a través de la cual se desarrollan diversas competencias. En esta comunicación, mostramos cómo el alumnado de la asignatura de Mención en Educación Musical *Expresión musical colectiva. Métodos de intervención educativa* que se cursa en 4º del Grado en Educación Primaria, llega a adquirir los aprendizajes profesionales y a analizar la experiencia de su itinerario personal y grupal a través de este instrumento.

Desde el EEES se viene reforzando la adquisición de competencias profesionales. Necesariamente, hemos de seleccionar aquellas con las que vamos a trabajar en nuestra asignatura y para el Título hacia las que se orientan. Nos detendremos en algunas competencias genéricas y otras específicas del Grado y de la Mención para establecer relaciones y vínculos entre cada una de ellas.

Esta materia forma parte de un conjunto, por lo que el enfoque y el trabajo que se va a proponer está relacionado con otras dimensiones artísticas tales como la expresión vocal y auditiva, el movimiento y la danza, y el lenguaje musical –análisis y creación musical- aplicados a la realidad escolar. El ámbito de competencias sobre las que vamos a trabajar se van a centrar en la dimensión instrumental colectiva y en los métodos específicos para el aprendizaje musical, dos aspectos esenciales para el maestro/a de Primaria.

OBJETIVOS

Para desarrollar con eficacia nuestro trabajo hemos de trazar un hilo conductor entre las competencias que vamos a promover y los objetivos específicos de nuestra materia, itinerario que va a quedar reflejado en la herramienta del Cuaderno de Bitácora.

En términos generales podemos decir que los objetivos que nos planteamos van encaminados hacia las competencias profesionales para adquirir información respecto a la pedagogía musical, análisis de la experiencia artística y creativa en la dimensión instrumental, reflexión sobre la aplicación de la música en diferentes contextos educativos y acomodación de los objetivos con las competencias profesionales aplicadas a la enseñanza musical. Por eso, los objetivos que nos proponemos son los siguientes:

a. Descubrir el valor educativo, social y emocional de interpretar música instrumental, a nivel escolar, de forma colectiva
b. Conocer técnicas de acompañamiento instrumental escolar
c. Apreciar la evolución estética y compositiva de las formaciones instrumentales
d. Desarrollar competencias didácticas aplicadas al aprendizaje de la música en Primaria
e. Adquirir herramientas y recursos pedagógicos de educación musical en Primaria aplicados a diferentes contextos

De otra parte, las competencias generales y específicas que se señalan en el Módulo de Educación Artística son las siguientes:

- Competencias Generales Básicas (CB2): *Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.*
- Competencia de Universidad (CU3): *Potenciar los hábitos de búsqueda activa de empleo y capacidad de emprendimiento*
- Competencias específicas del Módulo de Educación artística –música-:

  CM.1 *Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde las artes*

  CM.2 *Conocer el currículo escolar de educación artística, en sus aspectos plástico, audiovisual y musical*

  CM.3 *Adquirir recursos para fomentar la participación a lo largo de la vida en actividades musicales dentro y fuera de la escuela*

  CM.4 *Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes*

  CM.5 *Adquirir competencias musicales, plásticas y audiovisuales básicas*

  CM.6 *Conocer y respetar las manifestaciones culturales, plásticas y musicales de Andalucía*

  En consecuencia, los aspectos que el alumnado debe reflejar en el Cuaderno de Bitácora tendrán como base la interconexión de los objetivos y las competencias generales y específicas del Módulo: relacionar la teoría con la práctica profesional artística –musical- en su dimensión instrumental y didáctica, la capacidad de argumentar, de análisis y síntesis, autonomía, y resolución de problemas en contextos educativos y en otros contextos; capacidad de emprendimiento, ligada a la capacidad de trabajo en equipo, responsabilidad y compromiso, creatividad, comunicación interpersonal y capacidad para hablar en público, competencias muy demandadas por las empresas en la inserción laboral. Por ello, la tarea del alumnado se centrará en la:

- ✓ Recogida de información, elaboración y exposición (trabajo en grupo) sobre las agrupaciones instrumentales a lo largo de la historia. Principios estéticos musicales que constituyen la base de la formación cultural, personal y social del ciudadano del siglo XXI
- ✓ Reflexión personal respecto a los debates realizados en el aula, práctica instrumental, técnicas adquiridas, y prácticas de enseñanza, en un centro escolar y en otros contextos educativos.
- ✓ Análisis crítico (teoría-práctica) sobre los diferentes métodos de enseñanza musical.
- ✓ Incorporación de recursos didácticos, incluidas las TIC, (realizados en grupo) planificados y contextualizados en distintos contextos educativos

Esta recogida de contenidos, procedimientos y experiencias en el Cuaderno de Bitácora va a requerir una disciplina de trabajo diario, reflexión y estudio como técnicas que propiciarán en su momento una evaluación positiva sobre dicha herramienta.

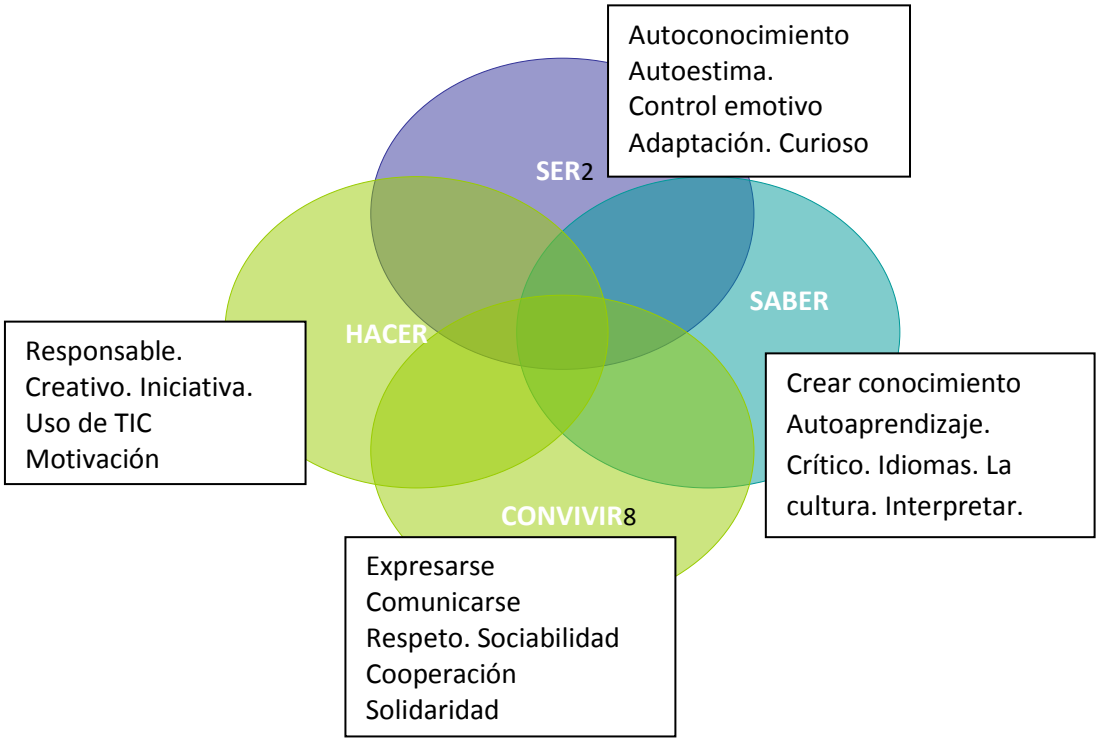
METODOLOGÍA

La metodología que proponemos es reflexiva y participativa que añade un alto índice de motivación. El Cuaderno de Bitácora constituye un instrumento de trabajo, una brújula y guía donde se materializa el trabajo realizado en el aula, el estudio personal, y la reflexión, elaborado a través de pautas metodológicas. La creación de un clima de aula responsable, lúdico, dinámico y comunicativo rompe con la metodología tradicional del docente (clases magistrales) y discente (escucha pasiva).

Esta metodología nos la ha sugerido la lectura del trabajo de investigación realizado por (PALOMERO, 2005). Aunque los autores lo han aplicado como instrumento de investigación-acción, en ningún caso en nuestro trabajo, se van a aportar datos cuantitativos al ser una propuesta metodológica que se va a aplicar el curso próximo. Como queda plasmado en el Póster, cuando relacionamos los objetivos específicos con las competencias, el Cuaderno de Bitácora se convierte en una herramienta metodológica que sirve para canalizar aprendizajes y experiencias que ahora aventuramos como válida y en su momento podremos evaluar con precisión.

DESARROLLO DEL TRABAJO Y PREVISIÓN DE RESULTADOS

El trabajo que vamos a proponer a nuestros estudiantes se basa en los cuatro pilares del Informe Delors (DELORS, 1996), estudio que aún se sigue esgrimiendo para fundamentar los avances de la educación y la promoción de cambios educativos. Documentándonos sobre nuevas metodologías y en concreto sobre las *comunidades de aprendizaje*, (MARQUÈS GRAELLS, 2000) profundiza sobre las TIC y los cambios que experimentan los centros educativos, el modelo educativo y la propia educación a través de la revolución tecnológica. Entre los principios psicopedagógicos que señala este autor y otros está el aprendizaje activo y personal del alumnado, el paso del poder enseñar al deseo de aprender, (en ROMERO, 2003), los propios contextos y entornos de aprendizaje. Ante todo ello, y para justificar el curriculum escolar centrado en las tecnologías, Pere Marquès, establece el núcleo de la intervención en el desarrollo de las competencias, que como sabemos, se inspiran en los cuatro pilares del Informe Delors: SER-SABER-HACER-CONVIVIR del que recogemos las ideas de uno de sus esquemas.



Todas estas palabras, significan la esencia de las competencias que nos proponemos impulsar en nuestro alumnado porque estamos convencidas que en el trabajo de grupo van a encontrar refuerzo y estímulo a sus ideas, confianza y motivación, responsabilidad

para desarrollar el roll de cada persona y elaborar aprendizajes conjuntamente. Tendránque poner en juego la creación del conocimiento personal, cooperar y comunicarse para alcanzar los resultados deseados formulados en pautas de trabajo.

La dimensión analítica y reflexiva serán otras de las competencias a alcanzar a nivel personal. Para ello, habrá que organizar la información, relacionar la teoría con la práctica, sintetizar, aplicar el sentido crítico y elaborar mapas mentales de los distintos aprendizajes de la materia que siempre incluyen las TIC. Así mismo, mediante la exposición oral deberán comunicar, expresar y mostrar sus iniciativas con sentido creativo. La experiencia práctica del aula y la propia experiencia se plasmará como un proceso en el que es necesario mostrar cada uno de los elementos sustanciales: cómo han hecho, cómo han aprendido, cómo han sido y cómo han convivido; qué les ha ayudado a ser, a hacer, a conocer y a convivir y cuándo han mejorado cada una de esas competencias.

En síntesis, recogiendo esta aportación, creemos que el Cuaderno de Bitácora será el instrumento que canalice los saberes y la guía final donde se refleje la formación integral adquirida. Por ello, no hablamos solo de ideas o conceptos, tampoco de recogida de actividades, o de un diario de clase. Se trata de una herramienta de trabajo que guía el aprendizaje del alumnado y va trazando el rumbo de su desarrollo humano a diferentes niveles.

En consecuencia, apostamos por esta herramienta y aunque no podemos aportar resultados, sin embargo, podemos aventurar que todo ello va a conducir a la adquisición de competencias profesionalizadoras. Finalizada la materia, el alumnado habrá mejorado su capacidad de comunicación oral y escrita, de trabajo en grupo, de análisis y síntesis, compromiso ético, cívico y solidario dentro del propio grupo y con la realidad social, adquisición del lenguaje musical y artístico en contextos educativos y en otros contextos sociales. En definitiva, el Cuaderno de Bitácora constituye la guía y expresión de todo cuanto va a acontecer dentro y fuera del aula universitaria.

REFERENCIAS

Cano, E. y Ibernón, F. (2003). La carpeta docente como instrumento de desarrollo profesional del profesorado universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 17*(2), 43-51.

Delors, J. (1996). "Los cuatro pilares de la educación" en *la Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, (*91-103).Madrid, España: Santillana/UNESCO.

Marquès Graells, P. (2000). Cambios en los centros educativos: construyendo la escuela del futuro, DIM, última revisión 7/08/2011, p.8

Martínez Bonafé, J. (2004). La formación del profesorado y el discurso de las competencias, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *18*(3).

Palomero Pescador, J. Emilio y Fernández, elaboración y exposición Ínguez, Mª Rosario. (2005). El cuaderno de bitácora: reflexiones al hilo del EEES. REIFOP, *8(4).* Recuperado el 15-07-13, de http://www.aufop.com/aufop/home/

Romero, C. (2003). El cambio educativo y la mejora escolar como procesos de democratización. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 1(1).*

Shulman, L. (1999). *Portafolios del docente: una actividad teórica* en LYONS, N. (Comp.) (1999). *El uso del portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente* (45-62). Buenos Aires: Amorrortu.

Vaín, P.D. (2003). El diario académico: una estrategia para la formación de docentes reflexivos, *Perfiles educativos, 100*, 56-68.

SITUACIÓN ACTUAL DE LOS MODELOS FORMATIVOS DE LOS EDUCADORES SOCIALES EN ESPAÑA Y FRANCIA. ESTUDIO COMPARADO

***Laura Monsalve Lorente y **Rose Marie Lavarias Ortega**

**Universitat de Valéncia; **Universidad Católica de Valencia*

RESUMEN

Actualmente tras la implantación del Plan Bolonia y la equiparación de grados, se establece una igualdad de salidas profesionales dentro de Europa. Motivadas por la situación que atraviesa España en este momento, consideramos de máximo interés conocer los modelos formativos de los Educadores Sociales fuera de nuestro país. El objetivo general es comparar la situación actual de la formación del educador social en Francia y España. Por ello hemos querido realizar un estudio comparativo entre nuestro país y el modelo formativo Francés. Para la consecución de los objetivos utilizaremos una metodología comparada, en la que a través de las diferentes fases de la comparación (predescriptiva, descriptiva, interpretativa, yuxtaposición y comparativa) se extraen una serie de resultados y posteriores conclusiones. Como principales resultados podemos ver que la formación de los educadores sociales en Francia es más especializada ya que se segmentan los estudios de educación social en dos ramas, la primera animación sociocultural y educación especializada. De este trabajo se extrae la principal concusión que los grados existentes en Francia están más especializados en las problemáticas que puedan existir en lo social.

ABSTRACT

Currently following the implementation of the Bologna and equalization of degrees, is set equal professional opportunities in Europe. Motivated by the situation in Spain at this time, we consider of great interest to know the training models of social educators outside our country. The overall goalis to comparethe current situation ofsocialeducatortrainingin France andSpain. So we wanted to make a comparative study between our country and the French training model. To achieve the objectives achieved will use a comparative methodology, which through the different phases of the comparison (predescriptiva, descriptive, interpretive, and comparative juxtaposition)

identifies a number of results and subsequent conclusions. As main results, we can see that the training of social workers in France is more specialized as they are segmented social studies education into two branches, the first socio-cultural and specialized education. In this paper we extracted the main existing concussion Grades in France are more specialized in the problems that may exist in the social.

INTRODUCCIÓN

Actualmente tras la implantación del Plan Bolonia y la equiparación de grados, se establece una igualdad de salidas profesionales dentro de Europa. Motivadas por la situación que atraviesa España en este momento, consideramos de máximo interés conocer los modelos formativos de los Educadores Sociales fuera de nuestro país. Por ello hemos querido realizar un estudio comparativo entre nuestro país y el modelo formativo Francés. Nos centramos en el modelo Francés ya que es el país europeo donde más ampliamente se han desarrollado las profesiones sociales**.**

En el contexto español tanto la educación social como el educador social nos muestran la gran cantidad de posibilidades en cuanto a materias de intervención. El educador social se encuentra en un campo donde trabaja sin límites definidos, dándose una situación de gran reto y de nuevas incógnitas que se dan dentro de un ámbito donde se deberían predefinir este tipo de necesidades y establecer unas pautas a nivel social, ya que no se tiene por parte de la sociedad el suficiente reconocimiento del perfil del educador y de los roles que deben desarrollar a nivel educativo.

En este sentido, vemos como las políticas que se han dado a nivel sociocultural dentro de la unión europea han sido mediante un trato homogéneo hacia al educador, con la mera intención que es el de conseguir un mayor reconocimiento del educador social en cuanto a su grado o titulación.

Cabe destacar, como se dan diferentes evoluciones dentro de cada país y entre ello en cuanto al profesional de la educación social, son diferentes las necesidades sociales, políticas y antropológicas que atienden dependiendo del sujeto y el ambiente del que sea el sujeto. Del mismo modo, el modelo educativo se muestra condicionado por un entorno cambiable, por una diversidad educacional y por los diferentes tipos de prevención de los sujetos, dependiendo el nivel de dificultad de ese entorno.

Cabe destacar como la formación es influyente y diferencial en cuanto al perfil del educador social europeo. Estando de tal forma regulado por diferentes instituciones

como estado, comunidades autónomas, localidades, organizaciones, etc. de este modo, la creación del educador social es de una mayor constitución en cuanto a su polivalencia pero con la diferencia de una menor especialización y un menor enfoque en cuanto a su área temática concreta.

Observamos como en diferentes universidades de otros países europeos el educador social es consolidado por diferentes parcelas mediante diferentes titulaciones fragmentadas respecto a los diferentes modos de acción y con una mayor especialización del profesional en su área. Esta formación universitaria encuentra grandes semejanzas en cuanto a los marcos teóricos y prácticum.

MÉTODO

Para la consecución de los objetivos establecidos utilizaremos una metodología comparada (Bereday, 1964) en la que mediante de las diferentes fases: predescriptiva, descriptiva, interpretativa, yuxtaposición y comparativa extraeremos los resultados y conclusiones de nuestro estudio. Este estudio es de tipo cualitativo-descriptivo en el que tras realizar una revisión bibliográfica se extraen los resultados y las conclusiones.

RESULTADOS

Tabla 1. Información titulación Universidad de Valencia

GRADO EN EDUCACIÓN SOCIAL EN LA UNIVERSIDAD DE VALENCIA	
Rama de conocimiento	Ciencias sociales y jurídicas
Centro donde se imparte	Facultad de Filosofía y CC. De la Educación
Número de créditos del título	240
Materias formación básica	60
Materias obligatorias	114
Materias optativas	27
Prácticas externas	31
Trabajo fin de grado	8
Tipo de enseñanza	Presencial
Cursos	4

Tabla2. Información titulación Francia

ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL EN FRANCIA	
Naturaleza:	Diplomado
Tipo de diploma:	Grado de la Universidad de Tecnología
Nivel de grado:	Bac+2
Ubicación de Institución:	Sénart
Duración de los estudios:	2 años
Prácticas obligatorias:	Curso obligatorio de 12 semanas en Francia o en el extranjero

Tabla 3. Forma de acceso a la Universidad

España (Educación social)	**Francia**
-Bachillerato con la Pau superada. -Títulos de técnico/a superior de formación profesional; técnico/a superior de artes plásticas y diseño; técnico/a deportivo superior o equivalentes. -Acceso para mayores de 25, 40 o 45 años. Titulación universitaria. -Bachillerato comunitario y de otros países con convenio, con un credencial de acceso expedido por la UNED. -Estudios no comunitarios homologados al bachillerato.	BAC; Terminal sin BAC con dossier y entrevista. Estudios universitarios

Tabla 4. Titulación de educación social

Titulación en España	**Titulación en Francia**
Grado en Educación social	Diploma de educador especializado
Técnico superior en educación infantil/ Grado en Magisterio educación infantil	Diploma de educador de niños en sus primeros años.
Grado en Trabajo social	Diploma superior en trabajo social
	Diploma universitario en carreras sociales opción educación especializada
	Certificado de educador técnico especializado
	Diploma de estado de animador técnico de la educación popular de la juventud
Técnico superior en integración social	Diploma universitario en animación social y cultural.
	Diploma de estado relativo a las funciones de la animación
Técnico en igualdad de género	
Técnico superior en dirección de centros residenciales y asistenciales para personas Mayores.	
Grado en trabajo social	

Tabla 5. Salidas Profesionales

España	**Francia**
familia y menor, escuela, discapacidad, drogodependencia, educación para la salud, educación medio-ambiental, educación cultural, mujeres, bienestar social, igualdad, deporte, 3ª Edad , juventud, inmigrantes, reclusos, investigación Educativa, Extraescolar	Los animadores trabajan en el sector voluntario, centros sociales, equipos de distrito o las autoridades locales (municipal, cultural y social equipo...), las misiones locales, las organizaciones de prevención…

La Universidad de Valencia ofrece a los futuros estudiantes 54 títulos de grado y 5 dobles grados en el campus de Blasco Ibáñez, Burjasot-Paterna y los Naranjos, y en la

extensión universitaria de Onteniente. Los objetivos sonformar profesionales expertos que lleven a cabo intervenciones socioeducativas con personas en sus contextos, con el fin de conseguir un mayor desarrollo personal y social, y su integración y participación en diversos ámbitos sociales.Las salidas profesionales más comunes son en familia y menor, escuela, discapacidad, drogodependencia, educación para la salud, educación medio-ambiental, educación cultural, mujeres, bienestar social, igualdad, deporte, 3ª Edad , juventud, inmigrantes, reclusos, investigación Educativa, Extraescolar. Los Animadores socio-culturales y sociales en Francia trabajan como coordinadores de proyectos educativos, dispositivos de inserción, prevención, acompañamiento de públicos específicos (discapacitados, ancianos...). Desarrollar e implementar proyectos de animación para facilitar la socialización, la expresión, la creatividad de las personas. Está dirigido a diferentes públicos: jóvenes, adultos, familias, personas mayores... Se pretende evolucionar a funciones de subdirectores y directores de instalaciones educativas y sociales. Las salidas profesionales son de trabajar en el sector voluntario, centros sociales, equipos de distrito o las autoridades locales (municipal, cultural y social equipo...), las misiones locales, las organizaciones de prevención…

CONCLUSIONES

Existe una mayor especialización en la formación del educador social en Francia. Puesto que hemos comprobado que el Grado de Educación Social en España difiere del de Francia en que allí se segmentan los grados relacionados con la educación social en dos titulaciones: Animación Sociocultural y Educación Especializada. Ambos grados comparten las mismas asignaturas pero en cada titulación se trata un temario diferente, que tiene relación con el ámbito profesional al que va dirigido. Comparando estas asignaturas hemos deducido que el grado de Animación Sociocultural tiende hacia el ámbito social y cultural, puesto que está formado por un temario más encaminado a problemas y desarrollos de las personas y la sociedad; instituciones; sector jurídico; político… Por el contrario, la Educación Especializada se encamina hacia el ámbito socio asistencial, dentro de su temario se incluiría la sociología, pedagogía, psicología.

REFERENCIAS

Bereday, G. (1964). Comparativemethod in Education, Nueva York: Rinehart and Winston.

Eurydice. (2013). Recuperado el 10/08/2013 de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php

Programa Nacional de Educación de Francia. (2013). Recuperado el 12/08/2013 de http://media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/DUT_-_Programmes_pedagogiques_nationaux/29/0/10-PPN-DUT-CS_VD_150290.pdf

Senent, JM. (1994). *Educación Social en Europa: modelos formativos francófonos y meridionales*. Valencia: Universitat de València.

EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN LOS GRADOS DE MAGISTERIO: UNA PROPUESTA INTERDISCIPLINAR PARA EL MÓDULO DIVERSIDAD EN LA ESCUELA

P. Aristizabal, A. Rodríguez-Fernández, P. Rodríguez-Miñambres y A. Fernández-Zabala

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

RESUMEN

Para dar respuesta al desarrollo de las competencias transversales, desde los Grados de Educación de Magisterio de Vitoria-Gasteiz se han puesto en marcha trabajos interdisciplinares de módulo innovadores basados en metodologías activas, a los que el alumnado debe responder desde aquellas asignaturas que configuran el semestre. En este trabajo se presenta una experiencia de Aprendizaje por Proyectos y análisis de caso, relativa al 2º semestre del 2º curso. En total, 171 estudiantes cumplimentaron el cuestionario de satisfacción con la nueva metodología. Los resultados indican que el alumnado está satisfecho con el sistema del trabajo interdisciplinar y que han conseguido desarrollar dichas competencias. No obstante, se perciben algunas áreas sobre las que incidir.

Palabras clave: Competencias transversales, trabajo interdisciplinar, módulo, aprendizaje por proyectos, innovación educativa.

ABSTRACT

To develop generic skills in Levels of Education of the Teacher Training School of Vitoria-Gasteiz, we have implemented an innovative methodology: module interdisciplinary work. This paper presents the experience of the module called D*iversity in the school* in which students work from Project Based Learning methodology linked to case analysis. At the end of the semester, 171 students completed a questionnaire to assess satisfaction with the new methodology and grade level generic skills acquisition. The results indicate that students are satisfied with the system of interdisciplinary work and have managed to develop these skills; however, some areas are perceived to have an effect on in order to improve the module.

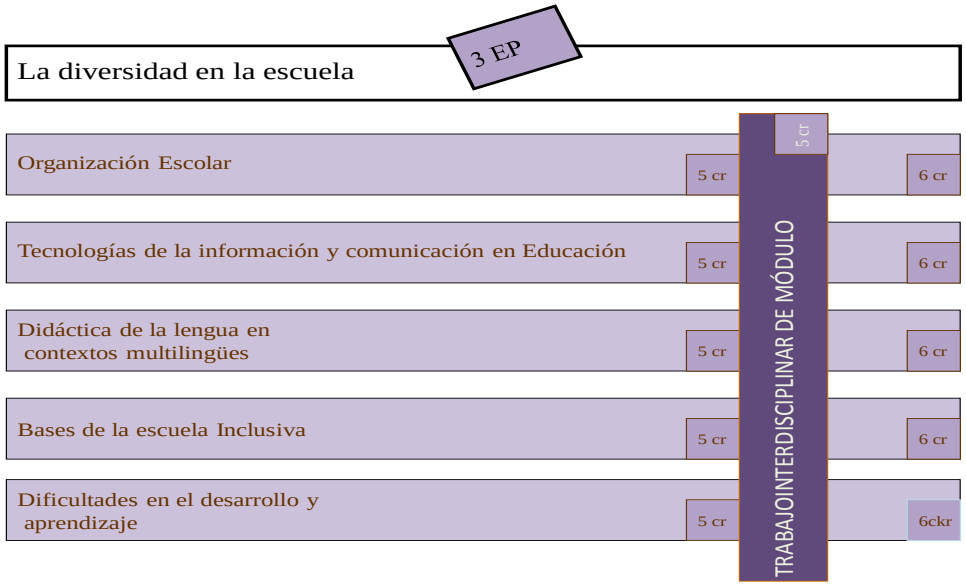
.

Keywords: Cross-disciplinary skills, interdisciplinary work, module, project learning, educational innovation.

INTRODUCCIÓN

Partiendo del modelo IKD (siglas en euskera de Aprendizaje Cooperativo y Dinámico) basado en las metodologías activas y adoptado por la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) para adaptarse a la convergencia europea,la E.U. de Magisterio de Vitoria-Gasteiz ha adoptado un planteamiento modular para desarrollar las competencias transversales [aquellas que se puede entender como una parte fundamental del perfil profesional y formativo propio de todas o de la mayor parte de las titulaciones, y que incluye una serie de habilidades cognitivas, metacognitivas, conocimientos instrumentales y actitudes (Yániz y Villardón, 2006)]. Este planteamiento propone la elaboración de trabajos interdisciplinares en los que se encuentran implicadas las cinco asignaturas que componen un mismo semestre. Cada una de las asignaturas implicadas cede 1 crédito al trabajo de módulo (un total de 5 créditos ECTS) que consiste en plantear situaciones ficticias similares a las del ámbito profesional, a las que los estudiantes deberán dar solución. Este módulo se dedica a trabajar el tema de *La diversidad en la escuela* desde las asignaturas que aparecen recogidas en la figura 2.

Figura 2. Módulo K4 *Diversidad en la Escuela*



El trabajo interdisciplinar planteado consiste en la elaboración de un Plan de Acogida para alumnado de origen extranjero, junto con un Plan de Intervención lingüística y psicoeducativa para el aula. El alumnado debe utilizar las TIC para elaborar un repositorio de recursos sobre el tema.

Toda innovación docente debe ir acompañada de una valoración de la misma para conocer si los objetivos se han alcanzado.Este trabajo surge de la preocupación del profesorado participante por conocer cómo ha resultado la implementación de la experiencia.

MÉTODO

Participantes

Participaron en el módulo 209 estudiantes de segundo curso de los grados de Educación Infantil (94 estudiantes) y Primaria (115). La encuesta fue cumplimentada de forma voluntaria por 171 alumnos/as (76 de Educación Infantil y 95 de Primaria).

Instrumentos de medida

La satisfacción con el trabajo interdisciplinar fue medida a través de un cuestionario formado por 19 ítems, de los cuales se seleccionaron los referentes al análisis del trabajo modular referentes a la *medida en que se han desarrollado las competencias a adquirir en el módulo; a si se han conseguido los objetivos planteados; a reflexionar sobre es lo que se ha hecho bien en el módulo y lo que se podría mejorar.* Se emplean preguntas de respuesta abierta que permiten un análisis de tipo cualitativo.

Procedimiento

El cuestionario fue cumplimentado de manera individual, en horario lectivo y en presencia de profesorado implicado. El tiempo de aplicación fue de 20 minutos y se realizó on-line. Se aseguró el anonimato con el fin de favorecer la sinceridad en las respuestas.

RESULTADOS

La valoración general que hace el alumnado del trabajo interdisciplinar gira en torno a la organización general del trabajo, temática elegida, nivel de exigencia y consecución de los objetivos marcados.

Sobre la organización general del trabajo, la mayoría destacan que el trabajo está bien planteado y que, si en el futuro profesional se encuentran en una situación similar a la descrita en el caso, sabrán cómo actuar. Valoran positivamente la guía proporcionada al inicio y la distribución de la carga de trabajo a lo largo del semestre. Afirman que se les proporcionó abundante información y fuentes a consultar. Destacan que el trabajo les exige desarrollar cierta autonomía y libertad en su organización, pero critican que según pasan las semanas, se les dan pautas añadidas sobre aspectos no contemplados al inicio.

La temática elegidaha sido bien valorada ya que está relacionada con la situación que se van a encontrar cuando se enfrenten a una clase. Remarcan que les ha servido para reflexionar sobre temas como la interculturalidad y la discriminación, así como sobre el significado del término inclusión educativa. Pero critican que el nivel de exigenciaha sido excesivo y que el trabajo les ha resultado demasiado complejo.

Ahora bien, la mayor parte afirma que se han cumplido los objetivos planteados.

.

3.2. Sugerencias de mejora del trabajo modular

El alumnado reivindica una mayor coordinación y una mejor comunicación entre el profesorado. Proponen que el trabajo tenga un fin más concreto y menor extensión. Insisten en que toda la información necesaria para hacer el trabajo se facilite al comienzo del semestre.

CONCLUSIONES

Trabajar conjuntamente desde diversas áreas de conocimiento supone un gran compromiso para el profesorado universitario. Sin embargo, trabajar por proyectos es una buena manera de responder a las necesidades y retos que tendrán que afrontar como futuros docentes y de garantizar la consecución de las competencias transversales.Para ello, se ha planteado un enfoque didáctico cercano a la realidad intercultural de las aulas

que verán en su quehacer profesional, con el objetivo de que el trabajo les resulte motivador, verosímil y eficaz (Challenge 2000, 1999; Katz, 1994) y que tenga aplicación en el mundo real más allá del aula de clase (Blank, 1997; Dickinson, et al, 1998; Harwell, 1997).

Las conclusiones del estudio dejan claros los aspectos mejor valorados: el tema planteado para el trabajo por su estrecha relación con su futuro profesional; laguía docente; y dejar tiempo en clase para avanzar en el trabajo.

En cuanto a los aspectos negativos, señalan los problemas de coordinación entre algunos docentes; la excesiva dedicación a la realización del trabajo y la tardanza en proporcionar el material que necesitan en algunas asignaturas.Esto revela la resistencia del alumnado a cambiar de manera de pensar y actuar (Serrano, 2007).

También se ha puesto de relieve la necesidad de introducir algunas mejoras. Así, en el curso 2012-2013 se implantó un sistema de entregables con un doble objetivo: obligarles a que fueran trabajando en el proyecto desde el principio y dar feed-back de cada entregable antes de la elaboración del informe final.

Concluimos que tanto el profesorado como el alumnado universitario tienen que llevar a cabo un proceso autocrítico y autorreflexivo sobre sus prácticas. Nuestra tarea como docentes universitarios, además de detectar las dificultades y dudas que puedan surgir en el proceso, es tener una fuerte implicación por mejorar asumiendo el compromiso con la innovación (Margalef-García, 2011). Si somos capaces de coordinarnos entre asignaturas y nos creemos lo que hacmos, ese esfuerzo será reconocido por nuestro alumnado de grado.

REFERENCIAS

Blank, W.E. y Harwell S. (1997).*Promising practices for connecting high school to the real world.* Tampa: University of South Florida.

Challenge 2000. (1999). *Why do projectbased learning?* San Mateo, CA: San Mateo County Office of Education.

Dickinson, K.P., Soukamneuth, S., Yu, H.C., Kimball, M., D'Amico, R., Perry, R., et al. (1998).*Providing educational services in the Summer Youth Employment and Training Program*. Washington: U.S. Department of Labor, Office of Policy & Research.

Katz, L.G. (1994). *The project approach*. ERIC: Champaign.

Margalef-García, L. (2011). Los encuentros de innovación en docencia universitaria: un entorno para el aprendizaje colaborativo del profesorado y el alumnado. *Pulso*, (34),11-28.

Serrano, R.M. (2007). Hacia la convergencia Europea: los proyectos de trabajo en la docencia universitaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *5*(13), 825-852.

Yáñiz, C., y Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. El reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario.* Bilbao: Cuadernos Monográficos del ICE.

DISEÑO DE UN PROTOCOLO PARA LA CALIFICACION DE TRABAJOS DE GRADO EVALUADOS POR VARIOS PROFESORES

Mª Teresa Barrús, Custodia García, Mª Jesús Alonso, Miriam García, Nuria Lauzurica, Ángela Martín, Ana Chocarro, José Manuel García, Carmen Cristóbal, Joaquín Álvarez, José Luis Moreno y Teresa Fernández

Área de Fisiología, Departamento de Bioquímica, Fisiología y Genética Molecular, Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Rey Juan Carlos

RESUMEN

Antecedentes

Los trabajos que realizan los alumnos durante los estudios de grado tienen un alto valor formativo pero su evaluación consume mucho tiempo del profesorado y se dificulta por la subjetividad de los distintos profesores. El objetivo de este trabajo ha sido desarrollar una herramienta para economizar tiempo y conseguir resultados objetivos y homogéneos cuando se evalúan los trabajos entre varios profesores.

Método

Modificación del protocolo BioTAP (Reynolds y cols, 2009) para evaluar trabajos de grupo en Ciencias de la Salud y la comparación con otro protocolo de mayor número de items. Se comparó la concordancia en la evaluación por el mismo grupo de profesores en: distintos grupos de alumnos del mismo curso, y durante cursos consecutivos con número de alumnos incrementado.

Resultados

La concordancia de la evaluación entre profesores aumentó al (1) usar un protocolo con mayor número de ítems y (2 aplicarlo durante varios cursos académicos. Por el contrario, la concordancia disminuye al aumentar el número de alumnos.

Conclusiones

En la aplicación de un protocolo de evaluación con mayor número de ítems, el entrenamiento en su uso aumenta la homogeneidad de la calificación. El aumento del número de alumnos disminuye la concordancia en la calificación.

ABSTRACT

Writing reports done during the Grade courses have a high educational value for students but are high time consuming activities for the tutors and are difficult to evaluate by several teachers due to the subjectivity of the process. The purpose of this work has been to develop a protocol to save time during report mentoring and make evaluation process by several mentors more objective and homogeneous.

A modification of BioTAP protocol (Reynolds el al., 2009) was done to evaluate writing reports made by Health Sciences students and compared with more detailed one. It was also studied the agreement in the evaluation by a group of teachers in the same Grades during consecutive academic years with and without an increase in the number of students.

Assessing the writing reports is facilitated and the agreement among several mentors was increased when the more detailed evaluation protocol was used. Training in using an evaluation protocol increased but the increase in the number of students decreased the agreement in evaluation by several mentors during consecutive academic years.

INTRODUCCIÓN

La formación de los estudiantes de Grado incluye el aprendizaje de competencias que pueden ser adquiridas realizando trabajos escritos y expuestos de forma oral posteriormente. La supervisión por parte del profesorado precisa de herramientas que economicen su tiempo sin perjuicio en la calidad del trabajo final y simultáneamente permitan una evaluación objetiva por parte de todos los docentes con unos criterios consensuados. Así mismo, los alumnos deben conocer y entender dichos criterios para conseguir con éxito los resultados requeridos.

El Departamento de Biología de la Universidad de Duke (USA) diseñó el protocolo BioTAP (Reynolds y col. 2009) para dirigir trabajos y realizar su evaluación por un equipo de Profesores basándose en el sistema de revisión por pares seguido por las revistas científicas y explicitando los criterios de calidad y evaluación exigidos.

El objetivo de este estudio fue desarrollar una herramienta inspirada en éste protocolo que permitiese: 1) a profesores y alumnos conocer los objetivos y competencias a desarrollar en la elaboración de trabajos, 2) al alumno conocer las expectativas del profesorado, le implique en su formación y estimule su motivación por la calidad y 3) a varios profesores evaluar homogéneamente.

MÉTODO

Participantes

Custodia García, Mª Teresa Barrús, Mª Jesús Alonso, Miriam García, Nuria Lauzurica, Ángela Martín, Ana Chocarro, José Manuel García, Carmen Cristóbal, Joaquín Álvarez, José Luis Moreno y Teresa Fernández. Profesores del Área de Fisiología, Departamento de Bioquímica, Fisiología y Genética Molecular, Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Rey Juan Carlos.

Diseño

Los profesores participantes consensuaron los criterios de evaluación para elaborar trabajos de la asignatura Fisiología Humana de 1er curso del grado de Fisioterapia y Odontología y de 2º curso del grado de Medicina y establecieron un calendario de reuniones para evaluar el desarrollo del proceso, realizar el seguimiento de los trabajos y recibir información de la experiencia de los alumnos. Se analizó la concordancia en la evaluación por diferentes profesores y por los alumnos de los trabajos presentados.

Procedimiento

1. Se diseñaron dos tipos de rúbricas:

- Rúbrica A (Figura 1A)
- Rúbrica B (Figura 1B)

2. Durante el primer semestre cada profesor recogió las dificultades transmitidas por los alumnos utilizando cuestionarios directos o Campus Virtual. Se analizaron dichas dificultades y se subsanaron mejorando los protocolos de evaluación.

3. Al final del primer semestre se valoraron los trabajos realizados.

4. Los protocolos de evaluación mejorados se enviaron a los alumnos que realizaban los trabajos durante el segundo semestre o a lo largo del año académico.

5. Durante el segundo semestre cada profesor recogió las dificultades transmitidas por los alumnos.

6. Al final del segundo semestre se valoraron los trabajos realizados durante este periodo y a lo largo del todo el curso académico.

7. Al final del curso académico se realizó un intercambio de experiencias entre todos los profesores, se propusieron posibles modificaciones a la metodología de evaluación y se realizó una lista de conclusiones sobre la experiencia.

Figura 1. Rubricas diseñadas para la evaluación de los trabajos escritos y exposiciones orales. (A) Rúbrica A. (B) Rúbrica B.

Rúbrica A

Nombre del Grupo:

Valore con 0, 5 o 10

Valora con 0 (no se cumple), 5 (se cumple parcialmente) o 10 (se cumple totalmente) cada uno de los siguientes aspectos. Recuerda que tu valoración se tendrá en cuenta para la calificación de cada grupo. Intenta ser lo más sincero/a y objetivo/a posible.

Cuestiones	No	Parcialmente	Sí	Puntuación
1. ¿Es la presentación audiovisual clara?				
Comentarios				
2. ¿Es el discurso claro y adecuado a la audiencia?				
Comentarios				
3. ¿Se ajusta la presentación al tiempo designado?				
Comentarios				
4. ¿Contesta el alumno a las preguntas de forma adecuada?				
Comentarios				

Rúbrica B

Valora de 0 a 10 cada uno de los siguientes aspectos.

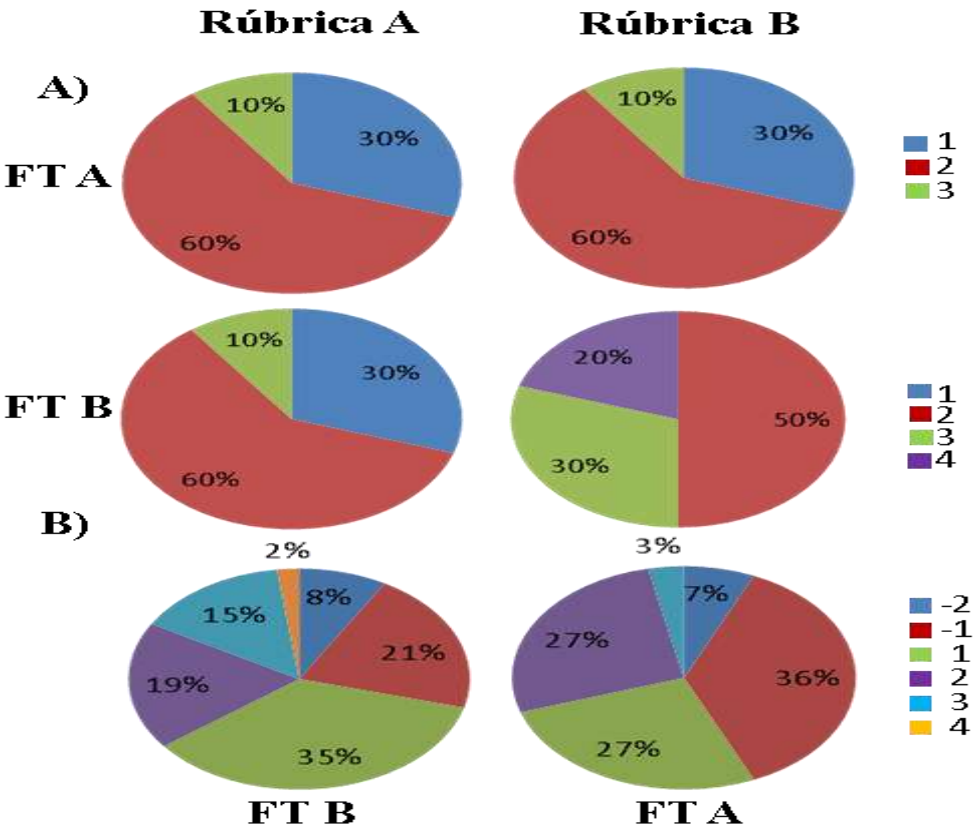
	GRUPO 1
PRESENTACIÓN ORAL	
Voz: Volumen, entonación y pronunciación adecuados.	
Mirada: dirigida al público, sin centrar en un punto fijo.	
Claridad explicativa:	
Se entiende lo que quiere decir y captura la atención del público.	
destaca los conceptos más importantes relacionados con la	
Tiempo: la duración se ajusta al tiempo determinado	
PRESENTACIÓN POWER POINT	
Letra: Tipo, tamaño y color adecuados.	
Contenidos: no demasiada información en cada diapositiva.	
Aspecto visual: figuras, animaciones, etc.	
DEBATE	
responde adecuadamente a las respuestas formuladas	
demuestra conocimiento de la materia	
VALORACIÓN GLOBAL	

RESULTADOS

Grado de Fisioterapia

En la evaluación intervinieron 7 profesores que aplicaron los dos protocolos diseñados para la evaluación de los trabajos. La Figura 2A muestra que el uso de un protocolo con un mayor número de ítems (Rúbrica B) aumentó la concordancia de la evaluación de cada trabajo por varios profesores. Así mismo, se observó cierta discrepancia usando dos rúbricas diferentes el mismo profesor (Fig. 2B).

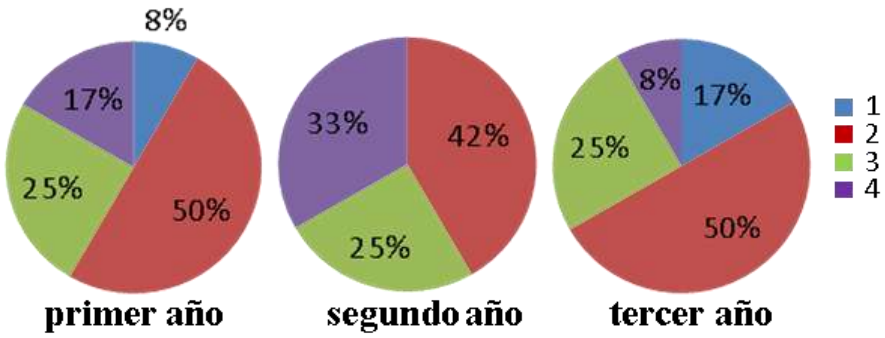
Figura 2. Discrepancias **(de puntos sobre 10)** en las calificaciones de los grupos de 1er curso del Grado de Fisioterapia. (A) Diferencia (%) entre la calificación obtenida con la rúbrica A y la rúbrica B. (B) Diferencia (%) entre las calificaciones de un mismo profesor para los trabajos realizados por los alumnos usando las rúbricas A y B.



Grado de Medicina

En la evaluación intervinieron 6 Profesores que aplicaron un único protocolo (Rúbrica B) durante 3 cursos académicos consecutivos. En la Figura 3 se observa que las discrepancias en la calificación de los trabajos disminuyeron a medida que los profesores usaron repetidamente el protocolo de evaluación**.**

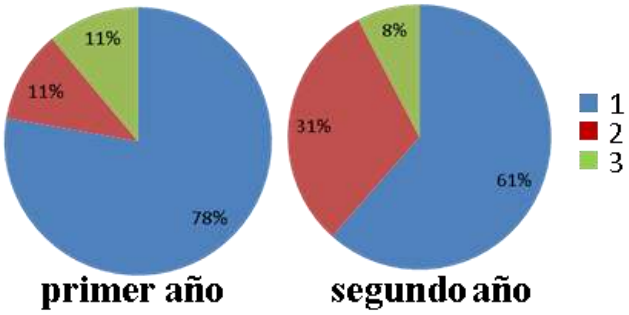
Figura 3. Diferencia (%) entre la calificación obtenida con la rúbrica B durante 3 cursos académicos consecutivos en el grupo de 2º curso del Grado de Medicina.



Grado de Odontología

En la evaluación intervinieron 3 Profesores que realizaron el mismo estudio que en el Grado de Medicina (rúbrica B) durante 2 cursos académicos consecutivos en que hubo un aumento del nº de alumnos para el mismo nº de profesores. En la Figura 4 se observa un aumento de las discrepancias en la calificación de los trabajos del primer al segundo curso académico analizado.

Figura 4. Diferencia (%) entre la calificación obtenida con la rúbrica B durante 2 cursos académicos consecutivos en el grupo de 1er curso del Grado de Odontología.



DISCUSIÓN

Las discrepancias en la calificación de los trabajos en los 3 Grados estudiados oscilan mayoritariamente entre 0 y 2 puntos. Sin embargo, los resultados obtenidos con los grados de Fisioterapia y Medicina indican que el aumento del número de profesores

incrementa los intervalos de discrepancia en las calificaciones de los trabajos (hasta 4 puntos).

El protocolo de evaluación que contiene por un mayor número de ítems disminuye las discrepancias en la evaluación entre distintos profesores y por el mismo profesor. Este protocolo centra la atención en los distintos aspectos que han de ser analizados de forma específica, guía la atención de los profesores hacia ellos y permite que se evalúe con mayor precisión el contenido de los trabajos. El disponer de un mayor número de items reduce el valor asignado a cada ítem y quizás por ello se reduce la discrepancia entre evaluadores.

Por otro lado, al aumentar el grado de análisis de los diferentes aspectos de un trabajo respondiendo a varias preguntas sobre ellos, mejora el nivel de discriminación de los evaluadores. Por el contrario al analizar varios aspectos a la vez en una misma pregunta en el protocolo con menos ítems la evaluación de unos aspectos puede influir sobre la evaluación de otros.

Por otra parte, el entrenamiento adquirido con el uso reiterado del protocolo de evaluación mejora la concordancia. A medida que los profesores aplican curso tras curso la metodología de evaluación-dirección, disminuyen las diferencias en las calificaciones.

Un aspecto importante del estudio es el efecto de la carga docente sobre las discrepancias en la evaluación por los Profesores. En el Grado de Odontología el número de Profesores fue inferior y aplicaron un protocolo de evaluación que conocían, pues lo usaron dos cursos consecutivos. Los dos factores analizados anteriormente favorecerían una disminución en las discrepancias en la evaluación. Sin embargo, las discrepancias aumentaron durante el 2º curso académico analizado conforme lo hizo el número de trabajos dirigidos y evaluados. El aumento de la ratio profesor/alumno disminuye el tiempo del que dispone el Profesor para guiar adecuadamente la realización de los trabajos y para enjuiciar el resultado final del trabajo realizado, a pesar de que conozca la metodología empleada en la dirección y evaluación de éstos.

CONCLUSIONES

Un protocolo de evaluación con mayor número de ítems y su uso reiterado permiten una mayor concordancia en la calificación realizada por los profesores. Sin embargo, el

aumento del número de alumnos disminuye la concordancia en la evaluación por el mismo nº de profesores.

REFERENCIAS

Reynolds, J., Smith, R., Moskovitz, C. y Sayle, A. (2009). BioTAP: a systematic approach to teaching scientific writting and evaluating undergraduate theses. *BioScience 59(10),* 896-903.

INFLUENCIA DE LAS HABILIDADES VISOESPACIALES SOBRE EL APRENDIZAJE DE NEUROANATOMÍA: PERSPECTIVA DE GÉNERO

Rodríguez-Salgado, Dolores e Irimia Nores, Andrea

Universidad de Santiago de Compostela

RESUMEN

Antecedentes: Se ha encontrado que la capacidad de rotación mental, generalmente superior en varones, influye sobre el aprendizaje de contenidos de anatomía. Sin embargo, se desconoce si influyen otros componentes visoespaciales. En este estudio se analiza, según género, la influencia que tiene la capacidad paraimaginar secciones bidimensionales de objetos tridimensionales sobre el aprendizaje de neuroanatomía. **Método:**19 hombres y 74 mujeres fueron evaluados con el Test de Secciones, y con una lámina muda y un test de neuroanatomía. Para ver la relación entre ambos tipos de medidas se realizaron análisis de regresión lineal múltiple para cada sexo.**Resultados:** Se encontraron en las mujeres dos modelos predictivos significativos: uno para *aciertos en la lámina* (F= 9.606; R^2=0.197; p = 0.001), que incluye las variables aciertos y errores ortogonales del Test de Secciones. Otro para *nota en la lámina* (F= 9.170; R^2=0.189; p = 0.001), que incluye también las variables errores y aciertos ortogonales. **Conclusiones:** Nuestros resultados muestran una influencia de la habilidad visoespacial para imaginar secciones sobre el aprendizaje de neuroanatomía, pero a diferencia de estudios previos ésta sólo aparece en mujeres.

ABSTRACT

Introduction: It has been found an influence of mental rotation ability, usually higher in males, on learning of anatomy contents. However, it is not known the influence of other visuospatial components on it. In this study we analyze, by gender, the influence of the ability to imagine two-dimensional sections from three-dimensional objects on neuroanatomy learning. **Method:** 19 men and 74 women were assessed with the Sections Test, and with a quizz and a test of neuroanatomy. To explore the relationship between these two types of measures multiple linear regression analysis for each sex were performed. **Results:** There were found two significant predictive models in

women: one for hits in the quizz (F = 9.606, R2 = 0.197, P = 0.001), which includes the variables number of orthogonal hits and misses in the Sections Test. Another for the marks on the quizz (F = 9.170, R2 = 0.189, P = 0.001), which includes also the variables number of orthogonal hits and misses in the Sections Test. **Conclusions:** Our results show an influence of the visuospatial ability to imagine sections on neuroanatomy learning, but unlike previous studies it appears only in women.

INTRODUCCIÓN

En la investigación sobre diferencias cognitivas entre hombres y mujeres destaca la existencia de una ventaja masculina en habilidades visoespaciales, en particular en su componente de rotación mental(Voyer, Voyer & Bryden, 1995; Halpern et al., 2007). Se ha encontrado que estas habilidades se relacionan con el rendimiento en materias universitarias vinculadas a áreas profesionales y académicas con mayor presencia masculina (Hegarty, Keehner, Cohen, Montello & Lippa, 2007; Wai, Lubinski & Benbow, 2009), si bien esta relación no se ha analizado apenas desde una perspectiva de género (Halpern et al., 2007).

En el ámbito concreto de las ciencias de la salud las habilidades visoespaciales se han relacionado con diversos aprendizajes (Hegarty, Keehner, Khooshabeh & Montello, 2009), incluyendo el de anatomía, bien sea general (Lufler, Zumwalt, Romney & Hoagland, 2012) o funcional (Guillot, Champely, Batier, Thiriet & Collet, 2007). Sin embargo, no se ha analizado su relación con el aprendizaje específico de neuroanatomía.

Además, los escasos estudios sobre habilidades visoespaciales y aprendizaje de anatomía han atendido al componente de rotación mental. Sin embargo, podrían ser relevantes otros componentes en los que también se han encontrado diferencias de género, tal como la capacidad para imaginar cortes bidimensionales de un objeto tridimensional (Hegarty et al., 2009).

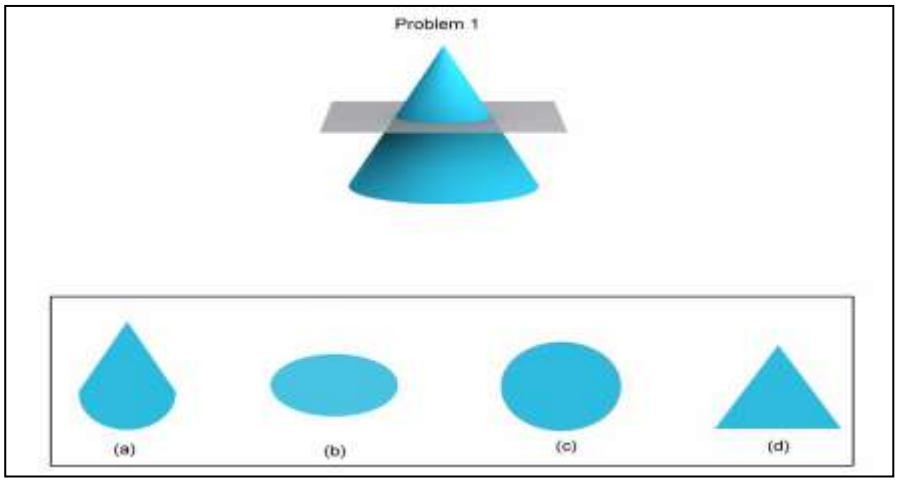
Por todo ello, en este estudio desde una perspectiva de género nos planteamos analizar, en hombres y mujeres, la influencia que tiene la capacidad para imaginar secciones bidimensionales de objetos tridimensionales sobre el aprendizaje de neuroanatomía.

MÉTODO

MATERIALES

Test de Secciones(fig.1): Traducción al castellano del *Santa Barbara Solids Test* (Cohen & Hegarty, 2012). Evalúa la capacidad de imaginar secciones bidimensionales de objetos tridimensionales. Consta de 30 items con imágenes de figuras geométricas simples, pegadas o incrustradas, intersectadas por un plano de corte oblicuo u ortogonal (vertical u horizontal), cuyo resultado el sujeto debe reconocer de entre cuatro alternativas, sin tiempo límite. Se puntuaron el número de aciertos y de errores según el plano de corte (ortogonal u oblicuo), el tipo de figura (simple, pegada o incrustada) y la perspectiva (egocéntrica o no egocéntrica).

Fig. 1. Ejemplo de item del Test de Secciones



Pruebas de evaluación colectiva del aprendizaje de contenidos de neuroanatomía:

- *Lámina muda*, en la que se representa una sección del encéfalo sobre la que se señalan distintas áreas, cuyo nombre los estudiantes deben completar.Se puntuaron el número de aciertos, de errores y la nota obtenida.
- *Test de respuesta múltiple*, en la que los estudiantes deben seleccionar la opción correcta de entre 4 alternativas. Se puntuaron el número de aciertos, de errores y la nota obtenida.

PARTICIPANTES

Participaron voluntariamente, sin compensación económica o académica, 19

hombres y 74 mujeres. Todos eran estudiantes de primera matrícula de la materia Fundamentos Biológicos de la Conducta, del Grado en Psicología de la Universidad de Santiago de Compostela, la cual incluye contenidos de neuroanatomía.

DISEÑO

Se empleó un diseño transversal correlacional/causal para estudiar, según género, la relación entre la habilidad visoespacial, medida con el Test de Secciones, y el aprendizaje de neuroanatomía, medido con la lámina y el test de respuesta múltiple. Para ello se realizaron análisis de correlación y de regresión lineal múltiple para hombres y mujeres por separado.

PROCEDIMIENTO

La administración del Test de Secciones formó parte de una exploración colectiva más amplia. Los participantes fueron informados de las características generales de la investigación pero no de las hipótesis del estudio.

Por su parte, los datos sobre aprendizaje de neuroanatomía fueron obtenidos de la evaluación oficial de los contenidos de neuroanatomía de la materia Fundamentos Biológicos de la Conducta, con las dos pruebas descritas en el apartado de materiales.

RESULTADOS

Los análisis de correlación realizados mostraron, sólo en el grupo de las mujeres, una correlación positiva significativa del número de aciertos ortogonales en el Test de Secciones con el número de aciertos (r= .335; p=.004) y con la nota (r= .317; p= .007) en la lámina. Asímismo, sólo para las mujeres, resultaron significativas las correlaciones negativas del número de errores ortogonales en el Test de Secciones tanto con el número de aciertos en la lámina (r= -.357; p= .002) como con la nota (r= -.338; p= .004).

En los análisis de regresión se encontraron dos modelos predictivos significativos en las mujeres: uno para *aciertos en la lámina* (F= 9.606; R^2=0.197; p = 0.001), que incluye las variables número de aciertos y de errores en plano de corte ortogonal. Otro para *nota en la lámina* (F= 9.170; R^2=0.189; p = 0.001), que incluye también a las variables aciertos (fig.2) y errores (fig. 3) en plano de corte ortogonal. En los dos casos, más aciertos y menos errores en el Test de Secciones predecían más aciertos y mayor nota en la lámina.

Fig. 2. Regresión del número de aciertos ortogonales sobre la nota obtenida en la lámina por las mujeres

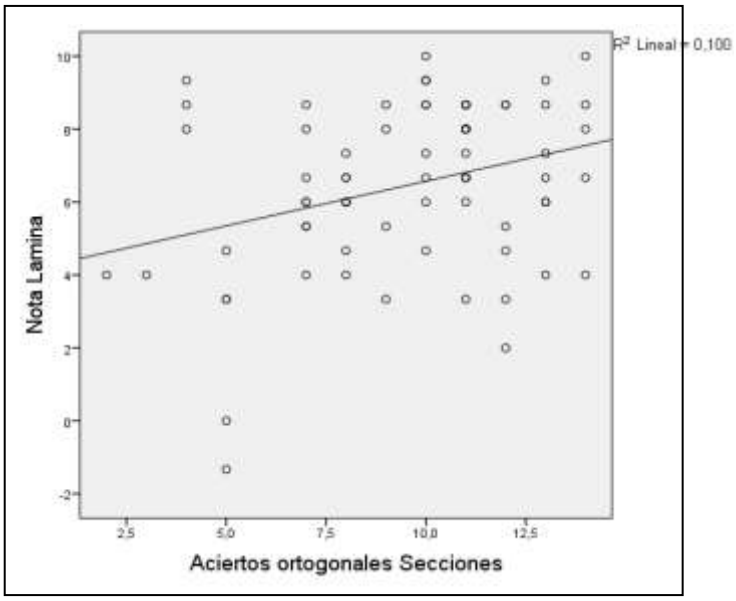
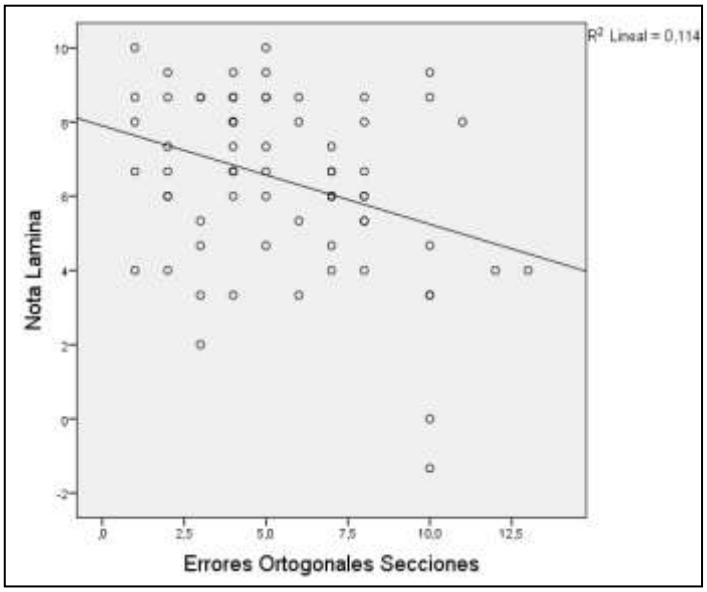


Fig. 3. Regresión del número de errores ortogonales sobre la nota obtenida en la lámina por las mujeres



DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Nuestros resultados muestran que una mejor habilidad para imaginar cortes ortogonales predeciría mayor precisión al resolver una lámina muda de neuroanatomía y consecuentemente mejor nota o rendimiento académico. Ello está en línea con resultados previos que mostraron una influencia de las habilidades visoespaciales sobre el aprendizaje de contenidos de anatomía (Guillot et al., 2007; Lufler et al., 2012).

Es de destacar que la influencia aquí encontrada presenta un efecto de género, ya que sólo resulta significativa en mujeres. Ello no concuerda con resultados de estudios previos en los que esta influencia aparecía en varones (Guillot et al, 2007), si bien en éstos se estudiaba otro componente visoespacial, el de rotación mental, y en estudiantes de otro tipo de titulaciones. Así, podría ser que los varones que estudian Psicología no presenten ventaja visoespacial, a diferencia de los que optan por otro tipo de estudios (Hegarty et al., 2009).

A la luz de nuestros resultados cabe plantearse el posible beneficio que las mujeres obtendrían sobre su rendimiento académico en neuroanatomía tras un entrenamiento en habilidades visoespaciales. Ello estaría en la línea de estudios previos que han indicado que las habilidades espaciales en las mujeres, en comparación con los varones, son mucho más moldeables por la experiencia (Quaiser-Pohl & Lehmann, 2002), o que plantean posibles ventajas del entrenamiento neuropsicológico diferencial según género (Debarnot, Piolino, Baron & Guillot, 2013).

REFERENCIAS

Cohen, C.A. y Hegarty, M. (2012). Inferring cross sections of 3D objects: a new spatial thinking test. *Learning and Individual Differences*, *22*(6), 868-874.

Debarnot, U., Piolino, P., Baron, J.C. y Guillot, A. (2013). Mental Rotation: Effects of Gender, Training and Sleep Consolidation. *PloS One*, *8*(3).

Guillot, A., Champely, S., Batier, C., Thiriet, P. y Collet, C. (2007).Relationship between spatial abilities, mental rotation and functional anatomy learning.*Advances in Health Sciences Education, 12*(4), 491-507.

Halpern, D.F., Benbow, C.P., Geary, D.C., Gur, R.C., Hyde, J.S. y Gernsbacher, M.A. (2007). The science of sex differences in science and mathematics.*Psychological*

Science in the Public Interest, *8*(1), 1-51.

Hegarty, M., Keehner, M., Cohen, C., Montello, D. R. y Lippa, Y. (2007). The role of spatial cognition in medicine: Applications for selecting and training professionals. En G. L. Allen. (Ed.) *Applied spatial cognition: From research to cognitive technology*(285-315). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Hegarty, M., Keehner, M., Khooshabeh, P. y Montello, D. R. (2009). How spatial abilities enhance, and are enhanced by, dental education. *Learning and Individual Differences, 19*(1), 61-70.

Lufler, R.S., Zumwalt, A.C., Romney, C.A. y Hoagland, T.M. (2012). Effect of visual–spatial ability on medical students' performance in a gross anatomy course.*Anatomical Sciences Education, 5*(1), 3-9.

Quaiser-Pohl, C. y Lehmann, W. (2002). Girls' spatial abilities: Charting the contributions of experiences and attitudes in different academic groups. *British Journal of Educational Psychology*, *72*(2), 245-260.

Voyer, D., Voyer, S. y Bryden, M.P. (1995). Magnitude of sex differences in spatial abilities: A meta-analysis and consideration of critical variables. *Psychological Bulletin,117*, 250-270.

Wai, J., Lubinski, D. y Benbow, C. (2009). Spatial ability for STEM domains: Aligning over 50 years of cumulative psychological knowledge solidifies its importance. *Journal of Educational Psychology, 101(4),* 817-835.

ESTRATEGIAS PARA ABORDAR LOS PROBLEMAS DE RENDIMIENTO ESCOLAR LIGADOS AL GÉNERO: UNA REVISIÓN DEL ESTADO DE LA CUESTIÓN EN EUROPA

Mª Inmaculada López Núñez*, Vicente Alonso Fontelos y Alejandro Barroso Ayats****

**Profesora Titular, Facultad de Psicología, Universidad Complutense de Madrid; **Master en Periodismo. Universidad Complutense de Madrid*

RESUMEN

La literatura consultada pone de manifiesto que en todos los países donde se realizan estudios de **rendimiento escolar existen diferencias en cuanto al género**. Los chicos representan tasas más elevadas que las chicas, así por ejemplo en España, el 35% de los chicos finaliza sin la obtención del graduado versus al 20% de las chicas y, a la edad de 15 años, el 50% de los chicos acumula fracaso, en comparación del 36% de las chicas (Fernández, et al., 2010).

El presente trabajo realiza una **revisión bibliográfica** del estado de la cuestión en los países de la Unión Europea, y de los programas que abordan las diferencias de género en el rendimiento escolar, con el fin de identificar programas exitosos y buenas prácticas para abordar dicho problema. Los **resultados** ponen de manifiesto que, a pesar de la evidencia existente de patrones de género, en la mayoría de los países no existen estrategias específicas para hacer frente a los problemas de rendimiento ligados al género, y las que hay son muy escasas y aisladas.

El trabajo concluye con una serie de **recomendaciones y medidas** para elaborar programas eficaces, que aborden los problemas de rendimiento escolar con un enfoque de género.

ABSTRACT

The available literature shows that in all countries where they perform school performance studies exist regarding gender differences. The boys represent higher rates than girls, so for example in Spain, 35% of the boys ends without obtaining graduate versus 20% of girls and, at the age of 15 years, 50% of boys accumulates failure, compared the 36% of girls (Fernandez, et al., 2010).

This paper is a literature review of the state of affairs in the European Union countries, and programs that address gender differences in school performance, in order to identify successful programs and best practices to address the problem. The results show that, despite the evidence of gender patterns, in most countries there are no specific strategies to address performance issues related to gender, and there are very few and isolated.
The paper concludes with a series of recommendations and measures to develop effective programs that address school performance issues with a gender focus.

INTRODUCCIÓN

El rendimiento escolar se ve influido por factores educativos, circunstancias individuales y condiciones socioeconómicas. La literatura consultada pone de manifiesto que en todos los países donde se realizan estudios de rendimiento escolar existen diferencias en cuanto al género, por ejemplo, en España, el 35% de los chicos finaliza sin la obtención del graduado versus al 20% de las chicas. En la UE, el 16,3% de los chicos abandona prematuramente los estudios, frente a un 12,5% entre las chicas. A través de su estrategia Europa 2020, la UE pretende ayudar mejor a los jóvenes y permitirles desarrollar plenamente sus talentos. Tal y como indica la propia Comisión, el abandono escolar prematuro tiene también una dimensión de género que requiere más atención para conseguir un crecimiento inteligente e integrador.

MÉTODO

El presente trabajo realiza una revisión de la investigación y resume los principales hallazgos en lo referente a las diferencias de género en la educación en los países miembros de la UE.
Se utilizaron como fuentes primarias los documentos oficiales de la Comisión Europea, datos de la Red Euydice, documentos oficiales de las autoridades educativas centrales, así como resultados de estadísticas nacionales.

RESULTADOS

La bibliografía consultada aborda el tema desde dos puntos de vista, por una parte desde las competencias, y habilidades adquiridas según los estudios internacionales: PIRLS (Progress in International Reading Literacy), PISA (Programme for International Student Assessment) y TIMSS (Trends in International Mathematics and Science

Study), y de otra según los resultados educativos (abandono escolar y finalización de la educación superior obligatoria).

Rendimiento en competencia lectora, matemática y ciencias

Las evaluaciones internacionales sobre el rendimiento del alumnado en competencias lectora, matemática y científica han revelado ciertos patrones de género consistentes. La diferencia de género más clara y evidente es la ventaja de las chicas en lectura, que aparece independientemente del país y el grupo de edad. En matemáticas, en la mayoría de los países chicos y chicas obtienen resultados similares en cuarto y octavo año de escolaridad obligatoria. Las menores diferencias de género se dan en las ciencias.

Las chicas tienden a manifestar un menor interés hacia las matemáticas que los chicos, aunque el rendimiento de ambos grupos es similar. De media, los chicos presentan un mayor nivel de autoeficacia, es decir, mayor confianza en su capacidad de afrontar tareas específicas. Asimismo, el autoconcepto en matemáticas de los chicos es superior, los chicos confían más en sus habilidades matemáticas que las chicas, que presentan mayores niveles de ansiedad hacia las matemáticas

La motivación hacia ciertas áreas de estudio se considera como factor predictor del rendimiento (Renninger et al., 1992).

El género es tan solo uno de los factores que contribuyen a explicar la variación en el rendimiento en las diferentes materias; el estatus socioeconómico es un factor con mucho más peso, y por tanto, es posible hacerle frente.

Resultados educativos

La brecha de género en el rendimiento educativo aumenta a medida que se asciende en el nivel educativo. A pesar de que la proporción de chicos y chicas que cursan la educación obligatoria es similar, en la secundaria inferior las chicas comienzan a aventajar a los chicos en rendimiento, los chicos sufren retrasos en su escolaridad y repiten curso con mayor frecuencia. La superioridad de las chicas en rendimiento se consolida en la secundaria superior: son más los chicos que abandonan el sistema educativo sin ningún tipo de cualificación, mientras que es superior el porcentaje de chicas que consigue un título de secundaria superior. Además, las chicas obtienen tasas de aprobados más altas y mejores calificaciones.

A pesar de estos patrones de género tan marcados en relación con los resultados educativos, son muy pocos los países que han implementado políticas específicas de género. La mayor atención y los mayores esfuerzos políticos se dirigen

fundamentalmente a los niños y niñas de colectivos en desventaja. Las políticas más frecuentes para reducir la brecha de género están enfocadas al bajo rendimiento de los varones.

CONCLUSIONES

El análisis de las políticas de igualdad de género de los países europeos ha demostrado que su objetivo principal y prioritario es combatir los roles y estereotipos de género tradicionales y persistentes en el tiempo. Los centros educativos europeos están todavía lejos de utilizar todos los medios disponibles para erradicar los roles de género tradicionales. En cuanto a la lucha contra los estereotipos de género tradicionales, el hecho de fijar como objetivo los patrones de género en los resultados educativosconstituye una prioridad política específica. No obstante, hay pocas estrategias relacionadas con este problema de forma directa.

La recopilación y el análisis de la información más reciente sobre los patrones de género en el rendimiento, se han considerado beneficiosos para la igualdad de género (Arnot et al., 1999; Sukhnandan et al., 2000). Por ello, se espera que los gobiernos y los propios centros, contrasten y analicen los datos sobre los resultados educativos, tales como los patrones de bajo rendimiento o el alumnado en situación de riesgo, y se espera también que identifiquen otros factores que pueden estar contribuyendo a las diferencias de género.

En general, los datos indican que no se han puesto en práctica muchas iniciativas para abordar los patrones de género en relación con rendimiento. La interacción del género, la clase social y la procedencia étnica influyen sobre la conducta y sobre los resultados escolares. Una política centrada únicamente sobre uno de los orígenes de las desigualdades sociales podría enmascarar la complejidad de experiencias que se producen en el seno de un colectivo concreto y conducir a soluciones excesivamente simplistas (Tinklin et al., 2003).

Aunque en los países europeos se pueden encontrar una gran cantidad de iniciativas aisladas, muchos de ellos carecen de una estrategia global y de planes de implantación integrados en una política de igualdad de género eficaz.

REFERENCIAS

Arnot, M., David, M. y Weiner, G. (1999). *Closing the Gender Gap: Postwar educational and social change*.Cambridge: Polity Press.

Eurydice. (2011).*Diferencias de género en los resultados educativos: medidas adoptadas y situación actual en Europa.* Bruselas: Eurydice

Fernández, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Colección de Estudios Sociales "La Caixa".

Renninger, A.K., Hidi, A.S. y Krapp, A., 1992. *The role of interest in learning and development*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Sukhnandan, L., Lee, B. y Kelleher, S., (2000).*An investigation into gender differences in achievement.* Berkshire: NFER.

Tinklin, T., Croxford, L., Ducklin, A. y Frame, B. (2003). Inclusion: A gender perspective. *Policy Futures in Education, 1(4),* 640-652.

LOS CICLOS FORMATIVOS DE GRADO MEDIO EN ESPAÑA: UN ANÁLISIS EN CUANTO AL GÉNERO

Beatriz García Antelo y Mª del Rosario Castro González

Universidad de Santiago de Compostela

RESUMEN

Los cambios introducidos en la formación profesional en España en la última década, entre ellos una amplia oferta formativa relacionada con las ocupaciones y el mercado de trabajo, la han convertido en una opción académica muy atractiva. Aunque esta cuenta entre sus valores con el fomento de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres para acceder a una formación que permita todo tipo de opciones profesionales, todavía en la actualidad se aprecian diferencias en las elecciones académicas en función del género.

El objetivo de este trabajo es realizar un análisis de la evolución de la matrícula en los ciclos formativos de grado medio en España según el género, tomando como base diferentes estadísticas publicadas por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Estos datos muestran un destacado incremento del alumnado matriculado, apreciándose la existencia de familias profesionales fuertemente feminizadas y/o masculinizadas, lo que constituye un indicador de la permanencia de estereotipos por razón de género en la elección académico-profesional realizada por el alumnado.

Palabras clave: formación profesional, elección académico-profesional, género.

ABSTRACT

Changes in vocational training in Spain in the last decade include diversified training offer related to labor market needs. This has become an interesting academic option. Although vocational training among its values promoting equal opportunities between men and women to access training that enables all kinds of career choices, even today we can see differences in the academic election by gender in different professional groups.

The aim of this paper is to analyze the evolution of enrolment in middle level vocational training in Spain by gender, based on different statistics published by the Ministry of Education, Culture and Sports. These data show a remarkable increase of students

enrolled, appreciate significant differences in the different professional groups of students according to gender. The existence of professional groups strongly feminized or masculinised is an indicator of the persistence of gender stereotypes in the academic-professional choice by students.

Key words: vocational training, academic and professional choice, gender.

INTRODUCCIÓN

La formación profesional ha recibido un fuerte impulso en la última década, con la finalidad de conseguir una mejor cualificación profesional de los y las jóvenes y una incorporación al mercado laboral en las mejores condiciones posibles. Entre los cambios introducidos en esta etapa educativa se encuentran una mayor oferta formativa, lo que la ha convertido en una opción académica muy atractiva, como revela el crecimiento de la demanda de estos estudios.

La Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (BOE, 04/05/2006) establece en su preámbulo que la formación profesional comprende:

> "un conjunto de ciclos formativos de grado medio y de grado superior que tienen como finalidad preparar a las alumnas y alumnos para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica. (LOE, 2006, p. 17163)".

El análisis que a continuación se presenta se refiere a los ciclos formativos de grado medio, que forman parte de la educación secundaria postobligatoria y conducen a la obtención del título de técnico en la especialidad que corresponda.

Además, los ciclos formativos están referidos al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP), que integra las cualificaciones profesionales más significativas del sistema productivo español, organizadas en familias profesionales (basadas en criterios de afinidad de la competencia profesional de las ocupaciones y puestos de trabajo detectados), constituyendo la base para elaborar la oferta formativa de los títulos y de los certificados de profesionalidad.

MÉTODO

El objetivo de este trabajo es realizar un análisis de la evolución de la matrícula en cuanto al género en los ciclos formativos de grado medio en España, considerando las variables modalidad (presencial y/o a distancia) y familia profesional. Para ello se han

consultado los datos estadísticos publicados en su página web por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte referidos a los cursos académicos comprendidos entre el 2005-2006 y el 2011-2012[9].

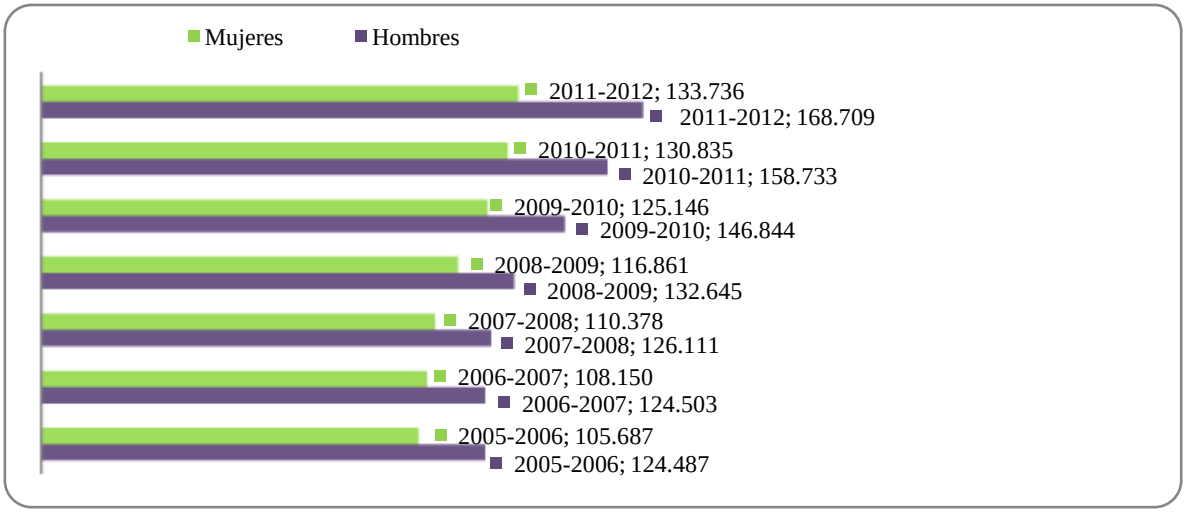
RESULTADOS

El análisis realizado pone de manifiesto que la segregación en cuanto al género en los ciclos formativos de grado medio se mantiene invariable a lo largo de los últimos años, aunque con diferentes matices según la modalidad de estudio de que se trate -presencial o a distancia-.

1.1. Evolución de la matrícula en los ciclos formativos de grado medio según modalidad y género

En los ciclos formativos de grado medio en la modalidad presencial se aprecia un aumento progresivo en el número de alumnado matriculado, pasando de 230.174 alumnas y alumnos en el curso académico 2005-2006 a 302.445 en el 2011-2012. Este crecimiento se produce en mayor medida en los tres últimos cursos académicos analizados y, sobre todo, en el caso de los alumnos. Como muestran los datos del gráfico 1, el número de alumnos matriculados es superior al de alumnas en todos los cursos académicos.

Gráfico 1. Evolución del número de alumnado matriculado en ciclos formativos de grado medio en la modalidad presencial en España según género

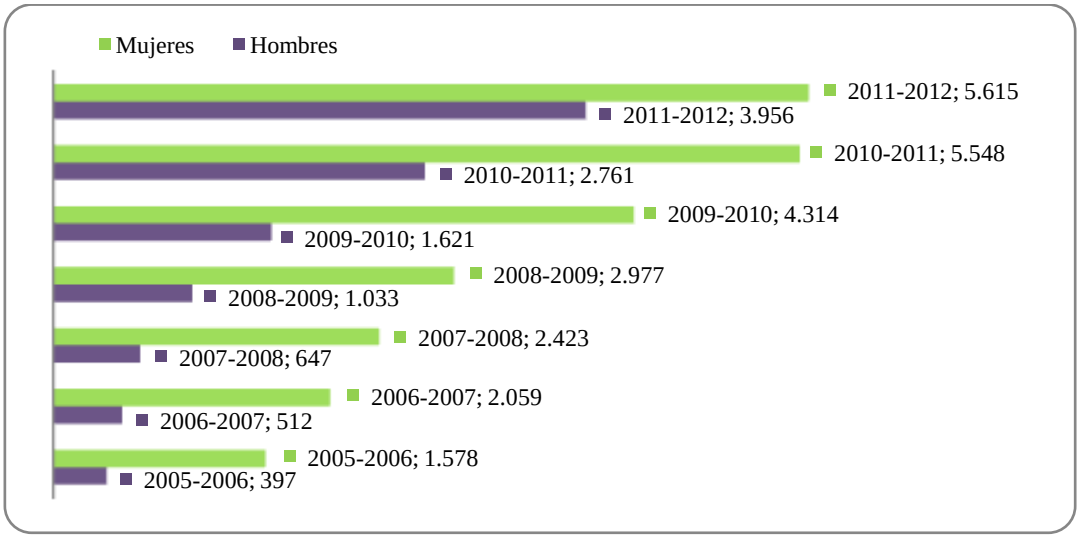


Fuente: elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013).

Así mismo, la matrícula también experimentó un crecimiento paulatino en la modalidad a distancia de forma que el número de alumnas/os matriculadas/os pasó de 1.975 en el curso 2005-2006 a 9.571 en el 2011-2012 (ver gráfico 2).

Por otra parte, el análisis de la matrícula tomando en consideración la variable género, evidencia una evolución inversa a la que se produce en la modalidad presencial, en tanto que se constata una superioridad numérica de las alumnas en todos los cursos académicos.

Gráfico 2. Evolución del número de alumnado matriculado en ciclos formativos de grado medio en la modalidad a distancia en España según género



Fuente: elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013).

1.2. Evolución de la matrícula en los ciclos formativos de grado medio según modalidad, familia profesional y género

En el análisis realizado por familia profesional también se perciben diferencias en los datos de matrícula al considerar el género, constatando la existencia de familias fuertemente masculinizadas y/o feminizadas (figura 1).

En los ciclos formativos de grado medio, modalidad presencial, cabe destacar que en trece de las veintidós familias profesionales que son objeto de análisis se percibe una distribución muy desigual en el número de alumnas y alumnos, hasta el punto de que más del 80% de matrícula corresponde a uno de los sexos.

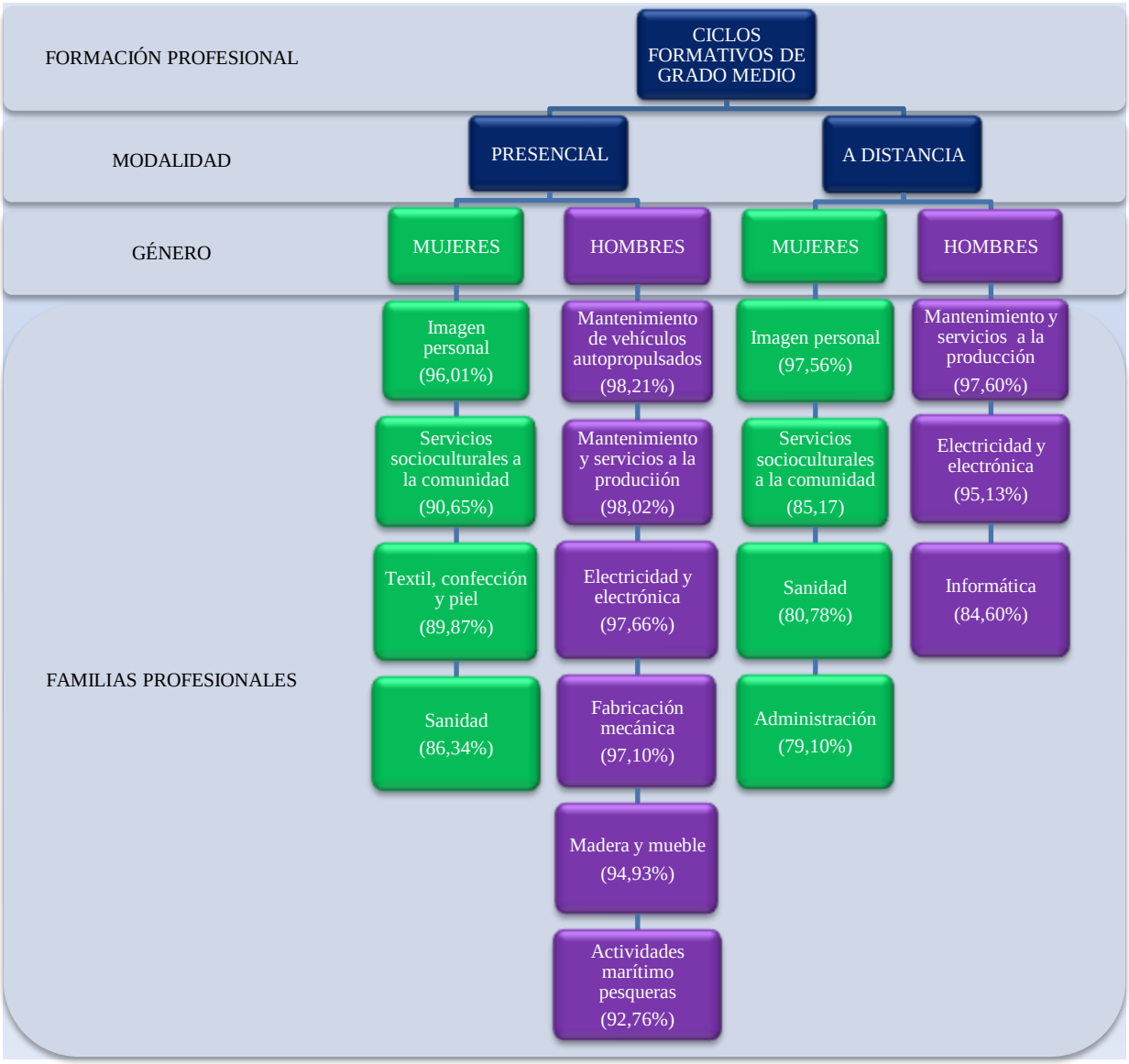
Más concretamente, se constata la existencia de cuatro familias profesionales fuertemente feminizadas, de forma que en todas ellas el número de alumnas es superior al 80%. Estas se corresponden con las familias de imagen personal; servicios socioculturales y a la comunidad; textil, confección y piel y sanidad.

Centrando el análisis en las familias profesionales más masculinizadas, los datos son aún más desalentadores, ya que seis de ellas superan el 90% de matrícula de alumnos en todos los cursos, son las siguientes: mantenimiento de vehículos autopropulsados, mantenimiento y servicios a la producción; electricidad y electrónica; fabricación mecánica, madera y mueble y actividades marítimo-pesqueras. Además de estas, cabe destacar que las familias de edificación y obra civil, informática y actividades agrarias también reúnen datos de matrícula con un porcentaje de alumnos muy superior al de alumnas (más del 80% en todas ellas).

Por otra parte, en los ciclos formativos de grado medio a distancia las familias profesionales más feminizadas son las de imagen personal, servicios socioculturales a la comunidad, sanidad y administración, con más del 75% del alumnado en todos los cursos.

En el extremo opuesto, la matrícula de los alumnos se dirige fundamentalmente a las familias de mantenimiento y servicios a la producción, electricidad y electrónica e informática, que representan más del 80% del alumnado.

Figura 1. Familias profesionales más masculinizadas y/o feminizadas en los ciclos formativos de grado medio en España (%)



Fuente: elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013).

CONCLUSIONES

El análisis de la evolución de la tasa de matrícula en la formación profesional en España, concretamente en los ciclos formativos de grado medio, pone de manifiesto que siguen existiendo ocupaciones y perfiles profesionales tradicionalmente vinculados al género femenino y otros asociados al género masculino, lo que constituye un indicador de la permanencia de estereotipos por razón de género en la elección académico profesional.

Por tanto, parece necesario continuar los esfuerzos iniciados en los últimos tiempos

desde diversos ámbitos para avanzar hacia la igualdad de oportunidades entre ambos sexos y, más concretamente, tratando de disminuir la segregación en cuanto al género en la elección de itinerarios formativos.

REFERENCIAS

Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106, de 4 de mayo de 2006.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado*.Recuperado el 2 de agosto de 2013, de http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/matriculado.html.

EL PRIMER PASO PARA EDUCAR EN EL USO RESPONSABLE DE LAS REDES SOCIALES ES CONOCER SUS PELIGROS

Marta Fuentes Agustí *, Juan Pedro Barberá Cebolla y Ramon Palau Martín*****

**Facultad de Ciencias de la Educación, Universitat Autònoma de Barcelona; **Centre de Formació, Innovació i Recursos Educatius per al Professorat (Cefires), Conselleria de Cultura i Educació de Valencia; ***Facultad de Ciencias de la Educación, Universitat Rovira i Virgili.*

RESUMEN

La manera como los ciudadanos nos comunicamos, accedemos y usamos la información, creamos conocimiento y artilugios culturales supone un reto para las escuelas y sociedades modernas. El uso que en la actualidad se hace de las redes sociales es masivo entre la población de todas las edades y en todos los ámbitos (políticos, económicos, laborales, sociales, culturales,...). Debemos prestar atención y apostar por un uso responsable de las mismas. Para ello es preciso conocer los peligros que se le pueden asociar y reducir entre todos sus amenazas potenciando al mismo tiempo sus fortalezas y oportunidades para el desarrollo personal y profesional.

El uso de las redes sociales puede generar entre los adolescentes algunos peligros, tales como la adicción, la pérdida de tiempo, la infoxicación, la falta de concentración, la incertidumbre de quién es quién, la creación de identidades erróneas e imágenes falsas, el acoso cibernáutico, ciberbulling, grooming, phishing, extorsión, sedentarismo, romper la privacidad, comunicaciones indebidas, suplantación, aumentar la brecha digital, roturas matrimoniales, malos entendidos, mentiras, pasotismo, peleas familiares, pérdida de lugares de trabajo, acceso a contenidos inadecuados, aumento de racismo, fraude económico, desorden, estrés, nerviosismo, alteraciones del sueño, hábitosindebidos.

ABSTRACT

Citizens how we communicate, we access and use information, we create knowledge and cultural gadgets is a challenge for schools and modern societies. The use that is made of social networks today is massive among the population of all ages and at all

levels (political, economic, social, cultural). We must pay attention and go for a responsible use of them. For this it is necessary to know the dangers that you can associate and reduce all their threats enhancing at the same time its strengths and opportunities for personal and professional development.

The use of social networks can generate among teens some hazards, such as addiction, loss of time, the infoxication, lack of concentration, uncertainty digital divide who's who, the creation of false identities and false images, harassment, ciberbullying, grooming, phishing, extortion, physical inactivity, breaking the privacy, improper communications, impersonation, increase lies, family fights, loss of workplaces, access to inappropriate content, increase in racism, economic fraud, disorder, stress, nervousness, sleep disturbances, improper habits.

INTRODUCCIÓN

Son muchas las definiciones que podemos encontrar que explican el concepto de red social. Entre todas ellas hemos elegido dos porque consideramos que resumen de forma muy acertada este constructo. La primera definición hace referencia a que es una estructura social compuesta por un conjunto de actores (tales como individuos u organizaciones) que están conectados por díadas denominadas lazos interpersonales, que se pueden interpretar como relaciones de amistad, parentesco, entre otros (Wikipedia, 2013). La segunda, des de un punto de vista más científico, se refiere a estructuras sociales compuestas por un grupo de personas que comparten un interés común, relación o actividad a través de Internet, donde tienen lugar los encuentros sociales y se muestran las preferencias de consumo de información mediante la comunicación en tiempo real, aunque también puede darse la comunicación diferida en el tiempo, como en el caso de los foros (Porree, 2012: 4). Ambas definiciones hacen referencia a una idea común que es la de compartir intereses. Esta idea tal vez no es tan novedosa como parece. Desde siempre esto se viene haciendo así, ahora bien, lo que es realmente nuevo es el canal que se utiliza: la red TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), la cantidad de contenidos que es prácticamente ilimitada, su actualización constante y la disponibilidad temporal continua que es combinada con la capacidad de comunicarnos entre todos los usuarios desde dispositivos muy diversos (ordenadores, tabletas, i-pads, dispositivos móviles, etc.).

Las redes sociales actuales irrumpieron en nuestras vidas a inicios de siglo con un ritmo de crecimiento vertiginoso de modo que ya las utilizamos prácticamente para todo. Es difícil encontrar a alguien que no sea miembro de ninguna red social, ya sea personal o profesional. Para muchos profesionales puede ser un escaparate de sus trabajos o servicios o una manera de colaborar con otros profesionales, clientes o proveedores. Para los niños o jóvenes es una manera de comunicarse y estar presente en su círculo de amistades. El hecho de que permitan mantener contactos personales de forma permanente hace que los jóvenes, siempre necesitados del contacto de su círculo de iguales, acudan a ellas con frecuencia y naturalidad, de manera constante y continua.

Las redes sociales digitales han sido capaces de transformar nuestra vida cotidiana, nuestras formas de relacionarnos, de aprender y de trabajar, nuestras operaciones financieras,... y, en general, la sociedad en la que vivimos optimizando considerablemente el acceso a la información y la comunicación, facilitando trámites administrativos de todo tipo, etc. Pero dentro de sus luces también se encuentran sus sombras. Muestra de ello lo tenemos diariamente en las noticias que aparecen en los medios de comunicaci6n advirtiéndonos de la cautela con la que debemos hacer uso de las mismas.

APORTACIONES DE LAS REDES SOCIALES DIGITALES

Las aportaciones de las redes sociales digitales han sido más positivas que negativas. Esto queda patente por el hecho de que cada vez son más los usuarios que indican que no conciben en la actualidad sus estudios, su trabajo, sus relaciones personales, profesionales y sociales sin las redes sociales.

Algunas de las virtudes y aportaciones de las redes sociales digitales son:

- Construcción y difusión de una identidad personal y profesional.
- Permitir el reencuentro con personas conocidas.
- Acceso a abundante a información y actualización de la misma.
- Facilitar un aprendizaje integral sin restricciones horarias y espaciales.
- Realización de trabajos colaborativos sin limitaciones espacio-temporales.
- Posibilitar la movilización de miles de personas.
- Comunicación en tiempo real con personas ubicadas en distintos territorios.
- Promover la producción de contenidos para su uso en Internet.
- Facilitar el desarrollo personal y profesional.

- Conexión permanente con familiares, amigos, compañeros de trabajo, etc.
- Eliminar barreras de acceso a la información y a la comunicación causadas por trastornos motrices o cognitivos.
- Inexistencia de barreras geográficas en la conexión de personas, entidades, servicios, instituciones, empresas, etc.
- Abaratar costes en material fungible siendo más respetuosas con el medioambiente.

Pero cabe tener en cuenta que estas virtudes facilmente se pueden convertir en aportaciones negativas. Por ejemplo:

- Se pierde privacidad si no se configuran correctamente.
- Pueden ser adictivas si no se controla el tiempo de uso diario.
- Se puede suplantar la personalidad del usuario.
- Utilización en delitos de tipo sexual, fraudes económicos, acoso, etc.
- Problemas psicológicos como depresión o ansiedad ante usos abusivos de las redes.
- Puerta de entrada de virus informáticos y correos no deseados.

ORIENTACIONES ANTE LOS RIESGOS DE LAS REDES SOCIALES DIGITALES

Se debe destacar que el sector social más vulnerable en el uso de las redes sociales es el de jóvenes adolescentes debido a su atrevimiento, a la necesidad de tener experiencias nuevas y sobre todo a su falta de formación, con el correspondiente desconocimiento y desamparo ante las prácticas fraudulentas que se dan en la red. Por este motivo vamos a abordar de forma especial este aspecto proporcionando indicaciones a los jóvenes, a las familias y a los educadores que permitan un uso responsable y más seguro de las redes sociales digitales para que puedan sacar el máximo beneficio con los mínimos riesgos.

Partiendo de la base de que nuestros jóvenes no van a dejar de utilizar las redes sociales por los peligros que en ellas acechan debido a que forman parte de su vida, necesitamos proveerlos de unas precauciones o normas básicas que minimicen dichos riesgos.

En primer lugar, sería necesario el cumplimiento del siguiente decálogo de normas para hacer un buen uso de la red. No queremos decir que con estas diez normas quede

garantizado el estar a salvo al cien por cien, ya que esto nunca será factible, pero al menos se evitarán muchos problemas.

1. Pensar dos veces antes de subir contenidos personales a la red (fotos, documentos, archivos...).
2. Aquello que no diríamos a la cara, no hay que decirlo en la red. Es necesario seguir las reglas de netiqueta (conjunto de normas que tiene que tener presente un usuario cuando hace uso de una lista de correo, de un foro de discusiones o del correo electrónico).
3. Tener cuidado con el acceso a contenidos inadecuados de tipo sexual, consumo de estupefacientes, lenguaje soez, etc.
4. Tener cuidado con el ciberbullying (acoso a través de la red de Internet) o el cibergrooming (adultos que entran en contacto con menores) y en caso de ser abrumado comunicarlo.
5. No publicar contenidos referentes a otras personas sin su consentimiento (datos, imágenes, vídeos).
6. No suplantar la identidad de otras personas mediante perfiles falsos en foros, correos electrónicos, etc.
7. No incumplir las normas de derechos de autor mediante descargas o usos de contenidos ilegales.
8. No proporcionar datos de tipo económico referentes a tarjetas de crédito, cuentas bancarias, etc.
9. Realizar un cambio frecuente de contraseñas para no caer en el llamado phising (robo de contraseñas).
10. Disponer de un buen antivirus con su correspondiente cortafuego evita muchos disgustos.

Este sencillo decálogo propicia la calidad e innovación informativa y comunicativa mediante las redes sociales digitales.

CONCLUSIÓN

Con un uso responsable de las redes sociales evitamos sus peligros y potenciamos sus virtudes. Por lo que desde la escuela, el entorno familiar y social en general debemos ayudar a evitar ciertas conductas disruptivas y potenciar maneras de hacer que

garanticen la seguridad nitidez y transparencia informativa y comunicativa entre los ciudadanos de todas las edades.

REFERENCIAS

Cebolla, J. P., Fuentes, M. y Palau, R. (2013). Redes sociales. Comunicación a través de la red. En J. Vizuete y M. Fuentes (Eds.) *Ayúdalos a usar las TIC de forma responsable*. (41-65) Tarragona: Altaria.

HOW MIGHT MULTI-TOUCH TECHNOLOGY BE A POWERFUL AID FOR PRESCHOOLERS' DEVELOPMENT OF NUMERICAL ABILITIES?

Anna Baccaglini-Frank

Dipartimento di Educazione e Scienze Umane, Università di Modena e Reggio Emilia, Italia

RESUMEN

El desarrollo reciente de la tecnología educacional permite generar interacciones *multi-touch* que han abierto nuevas fronteras en la educación de las matemáticas. La literatura en el campo de la neurociencia, de la psicología del desarrollo y de la educación matemática indica que el uso de los dedos para contar y representar números y para otras cosas más básicas, puede tener un efecto positivo en el desarrollo de habilidades numéricas. El fin de este estudio piloto fue crear y probar, de manera cualitativa, un protocolo de 30 horas que fue diseñado para niños de 4 a 5 años y que podría fomentar el uso efectivo de sus dedos. Los resultados preliminares indican que el protocolo está bien estructurado y que, por medio de su aplicación, los niños mejoran sus interacciones con las apps y desarrollan una representación más madura de sus manos y de sus dedos.

ABSTRACT

Recent developments of educational technology that allow multi-touch interactions have opened new frontiers in the field of education, and in particular of mathematics education. Literature from the fields of neuroscience, developmental psychology, and mathematics education indicate that using fingers for counting and representing numbers, but also using them in more basic ways, can have a positive effect on the development of numerical abilities. The objective of this pilot study was to create and qualitatively test a 30 hour protocol for 4-5 year old children, that might foster effective use of their fingers. Preliminary results indicate that the protocol is well designed and that throughout the intervention children improved their performances with the apps and developed more mature representations of their hands and fingers.

INTRODUCTION

Recent advances in the fields of technology and computer science have opened a great number of possibilities for software developers in terms of the types of interactions that users can have with the various available devices. It is enough to think of how the desktop/laptop paradigm of technology use where the mouse and keyboard are essential interfaces has been overcome by the possibility of acting directly on screens through pens or simply fingers, thanks to the advent of interactive whiteboards, touch tables, tablets, and smartphones (Sinclair & Baccaglini-Frank, in press). These devices recognize as different inputs a variety of single-finger and multi-finger touch gestures, and this may (and *should*) have implications for educators, from teachers to software designers. In particular, literature from the fields of neuroscience, developmental psychology, and mathematics education indicate that using fingers for counting and representing numbers (Brissiaud, 1992), but also in more basic ways (Butterworth, 1999; 2005; Noël, 2005, Gracia-Bafalluy & Noël, 2008), can have a positive effect on the development of numerical abilities, because of a neurofunctional link between fingers and number processing. For example, Butterworth (1999; 2005) has hypothesized that numerical representations and processes are supported by several component abilities: the innate ability to recognize small numerosities without counting (*subitizing*), fine motor ability (for example, *finger tapping*), and the ability to mentally represent one's fingers (*finger gnosia*). In a study by Penner-Wilger and colleagues, (2007) each component ability was in fact found to be a significant unique predictor of number system knowledge, which in turn was related to calculation skill. Noël has obtained consistent results (2005), and she has also demonstrated how consistent use of fingers positively affects the formation of number sense and thus also the development of calculation skills (Gracia-Baffaluy & Noël 2008). Other researchers have suggested that finger-based counting may facilitate the establishment of number practices (for example, Andres, Seron, & Olivier 2007; Thompson, Abbott, Wheaton, Syngeniotis, & Puce, 2004).

OBJECTIVE AND METHOD

Taking such literature into account, my first objective was to find software applications for the iPad (apps) that yield a potential in fostering preschoolers' development of number sense by strengthening their component abilities (Baccaglini-Frank, 2013).

Secondly, I intended to use three of these to design a 30 hour training protocol for young children (4-5 y). The last objective of this pilot study was to test the applicability of this protocol and describe some of its effects qualitatively.

18 preschool children, with an average age of 4y 8m, participated in the study. The apps chosen were: *Ladybug Count*[10] (in the finger mode), for subitizing, counting, and sequential and simultaneous finger tapping; *Fingu*[11] (Barendregt, Lindstrom, Rietz-Leppanen, Holgersson, & Ottosson, 2012), for subitizing and simultaneous finger tapping; and *Little Writer*[12], for tracing paths with different fingers. All training sessions were video recorded and analyzed with respect to gestures and strategies (and their development) used by the children in each digital environment. Each child's performance in Fingu was recorded, in order to monitor individual progress in that activity. Children were also interviewed clinically to gain insight into their pre- and post- number knowledge. Finally, children were asked to draw a picture of one of their hand (without tracing it) both before and after the intervention. These drawings were compared qualitatively.

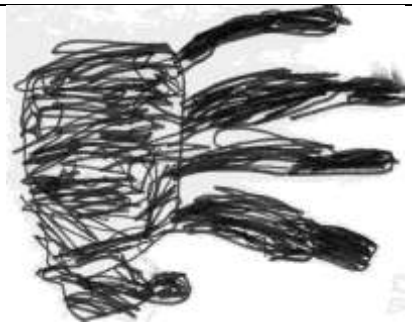
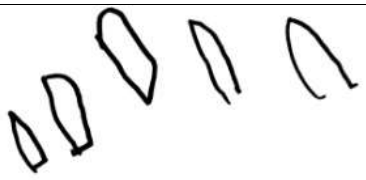
RESULTS AND DISCUSSION

Overall the training sessions were successful and this showed that it is possible to propose the designed protocol to small groups of 4-5 year olds. In general, children found some difficulties in interacting with the apps, but no child was ever discouraged or wanted to leave her group. In particular, from the analysis of the children's statistics in Fingu, the numbers that most children successfully recognized and could represent by correctly placing that numerosity of fingers on the screen were 1, 2 and 4 (seen in its symmetric configuration of 2 and 2, while when presented with 3 and 1 the number of mistakes would increase). Overall, almost all children became more proficient in the proposed tasks and their strategies matured throughout the intervention. The children who initially were not able to recognize numerosities and place the right number of fingers on the screen, became able to respond correctly for the numbers 1 and 2, both in Ladybug Count and in Fingu; while the children who started off at higher levels of performance, increased their numbers of correct answers and some even passed from level 1 to level 2 in Fingu.

[10]See https://itunes.apple.com/us/app/ladybug-count/id443930696?mt=8
[11]See https://itunes.apple.com/it/app/fingu/id449815506?mt=8
[12]See https://itunes.apple.com/us/app/little-writer-tracing-app/id515890480?mt=8

Data from the interviews show that the children did not have trouble assigning correct verbal tags to numbers from 1 to 5 (and sometimes to 10) before the intervention, and could count small sets of objects (up to 5) using the one-to-one correspondence principle correctly. However, most children did not use their fingers correctly to represent numbers before the intervention, while afterwards many did, even exhibiting different representations of a same number. This improved relationship between fingers and numbers is reflected in many of the children's drawings of their hand, as shown in the table below.

Table 1: 3 examples of children's drawings of their hand before and after the intervention.

	Drawing pre-intervention	Drawing post-intervention
Child 1		
Child 2		
Child 3		

CONCLUSION

The study confirms that it is possible to use the designed protocol with 4-5 year old children, and that indeed the abilities of subitizing and representing numbers through simultaneous finger tapping do seem to be strengthened by the protocol, and lead to improved association between fingers and numbers.

BIBLIOGRAFÍA

Andres, M., Seron, X. & Oliver, E. (2007).Contribution of hand motor circuits to counting.*Journal of Cognitive Neuroscience, 19,* 563 – 576.

Baccaglini-Frank, A. (2013). Analisi delle Potenzialità di Applicazioni Multi-Touch per la Costruzione del Significato di Numero Naturale. *Insegnamento della Matematica e delle Scienze Integrate*, *36 A* N.3, 237-262

Barendregt, W., Lindstrom, B., Rietz-Leppanen, E., Holgersson, I. & Ottosson, T. (2012). Development and Evaluation of Fingu: A Mathematics iPad Game Using Multi-touch Interaction. In *Proceedings of 11th International Conference on Interaction Design and Children* (204-207). New York. ACM.

Brissiaud, R. (1992). A Toll for Number Construction: Finger Symbol Sets. In J. Bideaud, C. Meljac & J.-P.Fischer (Eds.) *Pathways to number. Children's Developing Numerical Abilities* (41-67). New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates.

Butterworth, B. (1999). *What counts - how every brain ishardwired for math.* New York. The Free Press.

Butterworth, B. (2005). The development of arithmetical abilities.*Journal of Child Psychology and Psychiatry,46*, 3-18.

Gracia-Bafalluy, M. & Noël, M.P. (2008). Does finger training increase young children's numerical performance? *Cortex*, *44*(4), 368-375.

Noël, MP. (2005). Finger gnosia: a predictor of numerical abilities in children?.*Child Neuropsychology*, *11*, 1–18.

Penner-Wilger, M., Fast, L., LeFevre, J.A., Smith-Chant, B.L, Skwarchuk, S.L, Kamawar, D., & Bisanz, J. (2007).The Foundations of Numeracy: Subitizing, Finger Gnosia, and Fine Motor Ability. In D. S. McNamara & J. G. Trafton (Eds.), *Proceedings of the 29th annual conference of the cognitive science society*. Austin, TX: Cognitive Science Society. pp. 1385-1390.

Sinclair, N. & Baccaglini-Frank, A. (in press).Digital technologies in the early primary school classroom.In L. English (Ed.) *Handbook of International Research in Mathematics Education*. New York. Taylor and Francis.

Thompson J. C., Abbott, D. F., Wheaton, K. J., Syngeniotis, A. & Puce, A. (2004). Digit representation is more than just hand waving. *Cognitive Brain Research,21*, 412–417.

LAS SECCIONES BILINGÜES EN EL DEPARTAMENTO DE ARIÈGE EN FRANCIA: LA VOZ DE LOS EGRESADOS

Sergio Díaz Menéndez y Mª Ángeles Pascual Sevillano

Universidad de Oviedo

RESUMEN

Losespecialistas en didáctica de la lengua extranjera han estudiado durante años la influencia de la pertenencia de los alumnos de secundaria a secciones bilingües (AICLE), en documentos como el informe EURYDICE (2006). Sin embargo no se ha profundizado en la organización de estas secciones desde una perspectiva inclusiva y para seguir avanzando hemos querido conocer esta perspectiva en otros contextos europeos. Hemos aplicado la metodología de grupo de discusión con alumnos egresados de las secciones bilingües de español durante el tramo obligatorio de Secundaria en Ariège, Francia. Y hemos constatado que los alumnos egresados tienen a valorar muy positivamente su paso por estas secciones, aunque se infravaloran la pluralidad del mundo hispanófono y la inversión de tiempo. Y aunque los alumnos se sienten muy motivados y dispuestos hacia el aprendizaje de la lengua española y sus culturas, la mayoría no parece apreciar la riqueza cultural y no se obtiene el aprovechamiento adecuado.

ABSTRACT

CLIL sections' influence on Secondary students has been studied for a long time, as well as reflected on documents such as the EURYDICE (2006) report. However, there has not been a study in depth on their organisation with regard to inclusion, and we aimed at discovering they work in other European contexts. We have used the methodology of group discussion with compulsory Secondary Education alumni coming from AICLE sections in Spanish from Ariège, France, and we have observed that they tend to assess very positively their experience in this section, but they usually forget about some key points about interculturalism, concerning how plural the Spanish-speaking world is and the need for investing time. Even if students feel eager to learn more about Spanish language and culture, they do not seem particularly fond of the richness of its heritage, and thus do not make the adequate profit of it.

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje-enseñanza de lenguas extranjeras en el seno de la Unión Europea se ha convertido en una prioridad a lo largo de las dos últimas décadas, con la reflexión conjunta y la implantación en buena parte de los estados miembros, entre ellos Francia y España, de secciones bilingües de inmersión e impartición de varias disciplinas no lingüísticas en lengua meta. Desde el punto de vista de la didáctica de las lenguas, el éxito parece asegurado pero, ¿ocurre lo mismo desde la perspectiva de la inclusión? ¿Qué alumnos acceden? ¿Gozan todos de las mismas oportunidades? ¿Es visible su diversidad?

MÉTODO

Participantes

La población del estudio es la totalidad de los alumnos egresados de programas bilingües en el departamento de Ariège, Francia, y la muestra los alumnos de 2^{e} (4º de ESO en España), recién egresados del tramo obligatorio de Secundaria del *lycée du Castella*.

Las ventajas más importantes son la obtención de la última cara del prisma, la del alumnado, como motivación al uso de la lengua meta y el rito iniciático hacia la adultez con la reflexión sobre una experiencia pasada. Sin embargo, se evidencian varias limitaciones: necesidad de adaptarlo a una hora de clase, simplicidad de las consignas al no realizarse en la lengua materna, fallos de las TICs y horario intempestivo.

Materiales, diseño y procedimiento

La técnica utilizada para este estudio es el grupo de discusión con los alumnos egresados, partiendo de una organización más simplificada, de lo general a lo particular, evitando generar una sensación de malestar o ansiedad. Para llamar su atención, al entrar en clase vieron el encerado dividido en cuatro cuadrantes: *¿Qué son las secciones europeas? ¿Has estado o no en sección europea y cómo fue tu experiencia? ¿Cuáles han sido las consecuencias positivas de pertenecer a esta sección? ¿Cuáles han sido sus consecuencias negativas?*

Las preguntas son aparentemente sencillas pero entrañan mucha dificultad, habida cuenta de la edad, el grado de madurez del informante y la competencia comunicativa limitada en español, al no tratarse de la lengua materna de ningún alumno.

Después de sus respuestas se irá empleando el método socrático para matizar. Se recogen por escrito en el encerado, en papel y en audio, canalizando ideas y relaciones de causa-consecuencia.

RESULTADOS

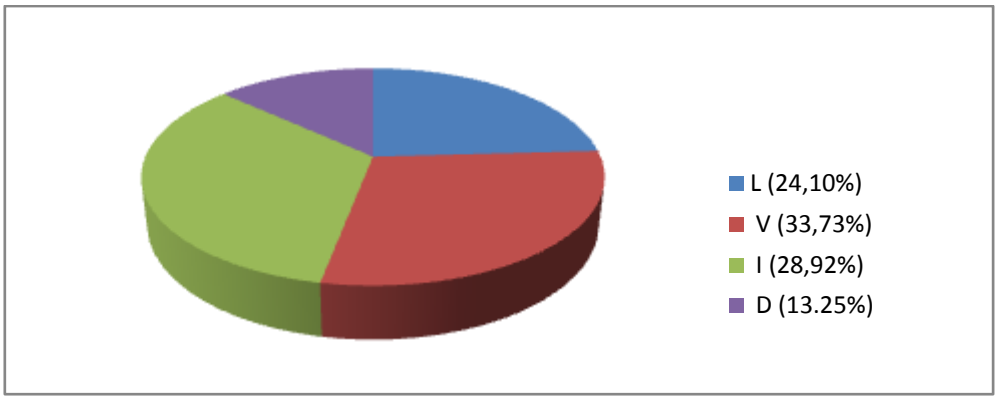
Los alumnos han desgajado las características de estas secciones: profundización en la capacidad comunicativa en español, complementando sobre todo las destrezas orales, i.e. comprensión, expresión e interacción oral; posibilidad de trabajo, mediante documentos genuinos, del texto oral, escrito y virtual; visibilidad de las culturas de España y su pluralidad, diversidad y riqueza, así como sus variantes lingüísticas (competencia sociolingüística); movilización de las competencias intercultural, pragmática y estratégica.

Tabla 1. *Categorías, subcategorías, codificaciones y frecuencias*

	Categoría	Subcategorías	Códigos	Frec. relat.	Frec. absoluta	Total
LAS SECCIONES BILINGÜES DE ESPAÑOL EN EL *ARIÈGE* (FRANCIA)	**Lingüística**	Gramática	E-L-GR	12	**20**	**83**
		Pronunciación	E-L-PR	5		
		Léxico	E-L-LX	2		
		Fluidez	E-L-FD	1		
	Intercultural	Presencia de España	E-I-ES	17	**24**	
		Mundo hispanófono	E-I-MH	4		
		Nexo intercultural	E-I-NI	3		
		Otras culturas presentes	E-I-OC	0		
	Ventajas	Viaje de estudios	E-V-VE	12	**28**	
		Actividades extraescolares	E-V-AE	5		
		Amigos por carta	E-V-CO	3		
		Intercambios	E-V-IN	4		
		Carga horaria impresión pos.	E-V-CH+	4		
	Desventajas (D)	Carga horaria impresión neg.	E-D-CH-	8	**11**	
		Dificultad y ansiedad	E-D-DA	3		

Se encuentran 83 segmentos de significado entre las cuatro categorías. La que aglutina más ocurrencias en los segmentos de significado es la de *ventajas* (V), con 28, seguida de cerca por la de *intercultural*, con 24. Más lejos se encontrarían *lingüística* (L), con 20, y *desventajas*, con 11. En cuanto a la frecuenta relativa, se observa que no hay homogeneidad entre subcategorías. Para codificar las categorías se han utilizado las siglas E (egresado), después la sigla de la categoría y por último la de la subcategoría. Así, E-V-VE significaría: segmento encontrado en una opinión vertida por un *alumno egresado*, categoría de las *ventajas*, y VE sería la subcategoría, *viaje de estudios*. Para los comentarios o segmentos de significado se emplean las codificaciones E número del alumno egresado interviniente-sexo (H/M); orígenes del alumno (FR para origen francés, HI para origen español o latino, y EX para otro origen), y por último las siglas de la categoría y la subcategoría.

Gráfico 1. *Distribución porcentual de los segmentos de significado*



CONCLUSIONES

Los alumnos egresados piensan sobre todo en *ventajas* (V), y como siempre destaca entre sus subcategorías viajes a destinos muy diferentes: “estuve en la misma clase dos años, entonces había muy buen ambiente” (E1. M.HI.V-VE). Con menor número de ocurrencias, debido a una menor frecuencia o duración de estas ventajas, estarían los amigos por carta o la posibilidad de realizar intercambios con centros españoles, “hemos tenido correspondientes, nosotros fuimos a Tárrega a sus casas y después vinieron ellos” (E2.M.EX.V-CO).

Después tampoco vendría la categoría de la *lingüística*, sino la de la *interculturalidad*. España es prácticamente omnipresente, con 17 ocurrencias, más del cuádruple del número de ocurrencias de otros países hispanoparlantes. España aparece

en formas diversas o mediante hipónimos (Tárrega, Santiago o Madrid): "me permite aprender las culturas que hay en España y he hecho viajes a Santiago de Compostela y a Madrid" (E3.M.EX.I-ES), e hiperónimos, como Europa, "Conocer la cultura de un país europeo aprendiendo" (E4.M.FR.I).

La *lingüística* quedaría relegada a un tercer lugar, donde la subcategoría dominante es la de *gramática*. Los alumnos siguen anclados en sistemas de aprendizaje-enseñanza tradicionales: "Aprender la lengua española y saber hablarla muy bien" (E5.H.HI.L-GR). La *pronunciación* y el *léxico* quedarían muy por debajo en ocurrencias.

Este antiguo alumnado no piensa tanto en *desventajas*, con un porcentaje reducido del 13%, pero no exentas de crítica, concretamente hacia el incremento de horas de clase, "Estudiamos más horas y tenemos más horas de trabajo" (E6.M.FR-D-CH) y la *dificultad y ansiedad*: "Horario completo. Exigencia de un buen nivel" (E7.M.FR-D-DA).

En resumen, los alumnos egresados de este tipo de secciones estiman que es mayor el número de ventajas e incentivos. Como inconvenientes, no obstante, se confirman el mayor número de horas de clase y la mayor dificultad, como pretexto para la selección de alumnos por rendimiento. También cabría apelar a la diversidad y a la cultura origen de los alumnos de otros países.

Si bien ha habido grandes avances en la integración gracias al trabajo de la competencia estratégica y la competencia intercultural de la lengua extranjera, su empleo como herramienta para la inclusión es aún deficitario. Sin un reconocimiento explícito de la diversidad y una toma de conciencia de la necesidad de diálogo, de comprensión mutua y de respeto del otro no será posible cumplir el objetivo de la inclusión.

REFERENCIAS

Eurydice. (2006). *L'enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe. Analyse comparative.* Bruselas: Comisión Europea.

Iñesta Mena, E. y Rodríguez Martín A. (2011). Plurilingüismo y educación inclusiva en la enseñanza obligatoria: puntos de encuentro para la investigación en didácticas. En M.P. Núñez Delgado y J. Rienda. (coords.) *la investigación en Didáctica de la*

Lengua y la Literatura: situación actual y perspectivas de futuro(975-989). Madrid. SEDLL.

Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.

MORDIENDO LA MANZANA CAÍDA. IMPLICACIÓN DEL CÓDIGO ABIERTO EN LA CONCRECIÓN DE LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Alberto González Fernández y Jesús Acevedo Borrega

Universidad de Extremadura

RESUMEN

Un Sistema Educativo anquilosado en el pasado está abocado al fracaso. Los agentes educativos involucrados, especialmente los educandos, necesitan verse reflejados en aquello de lo que son participes día tras día: un proceso de enseñanza-aprendizaje que se adapte a una nueva realidad social, económica y cultural.

Ante esta situación, la inclusión de una nueva teoría educativa, como son las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner (2012) y dotar a los docentes de los instrumentos implicados en el cambio metodológico, podría suponer el avance reclamado.

Cuando la manzana cayó del árbol (Acevedo, 2012) pretendía analizar los elementos necesarios para instaurar dicha teoría en las aulas a través del software de iBooks Author, de la compañía Apple.

Planteamos, así, la viabilidad de una metodología fundamentada en las Inteligencias Múltiples a través de un software que permita despreciar el impedimento económico en el diseño de e-books educativos. Para ello, investigar los nuevos avances realizados en código abierto, junto con el análisis y comparación de las propuestas ofrecidas por las editoriales, serán de obligado cumplimiento.

Tras examinar los avances producidos en ambos contextos, dictaminaremos si alguna de las vías seleccionadas, pueden servir al propósito de una educación que refleje las necesidades educativas del siglo XXI.

ABSTRACT

A stagnant Educational System is doomed to failure. Educational agents involved, especially the students, need to see themselves in what they do every day: a process of teaching and learning adapted to the new social, economic and cultural realities.

In this situation, the inclusion of a new educational theory, such as Howard Gardner's Multiple Intelligences (2012) and giving teachers the tools involved in the methodological change could mean the progress claimed by the educational agents.

When the apple fell from the tree (Acevedo, 2012) expected to analyze the elements required to establish such a theory in the classroom through iBooks Author software, by Apple Company.

That way, we considered the feasability of a methodology based on Multiple Intelligences through a software that allows despise the economic impediment in the design of educational ebooks. For that purpose, it will be necessary not only to investigate new developments in open source software, but also to analyse and compare the proposals offered by publishers.

After reviewing the progress made in both contexts, we will state if any of the selected channels can attend to the purpose of an education that reflects the educational needs of our century.

INTRODUCCIÓN

Es inevitable desligar el término inteligencia con el cociente intelectual, desde la aparición de este último, calculado a través de test de inteligencia que miden únicamente capacidades lógico-lingüistas, restringiendo el concepto de inteligencia a la resolución de problemas de estos dos tipos.

Según esto, hay dos clases de personas: gente inteligente (académica) y gente no inteligente (no académica). Y la consecuencia de esto es que muchas personas brillantes piensan que no lo son. (Robinson, 2010: 3')

Mientras la educación se mantenga ligada a esta definición, no podemos esperar cambio alguno, pues para alcanzar una mejora en nuestro sistema educativo tendremos que buscar la ruptura. Una nueva definición de inteligencia que la Pedagogía será quien termine de definir.

Una inteligencia implica la habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada. La capacidad para resolver problemas permite abordar una situación en la cual se persigue un objetivo, así como determinar el camino adecuado que conduce a dicho objetivo. (Gardner, 2012: 37)

> La inteligencia humana se parece mucho al juego de póquer. Tanto en la vida como en el juego, se nos reparten unas cartas que no podemos elegir. Genéticas, sociales, económicas, en un caso; naipes, en el otro. En ambos casos hay cartas buenas y cartas malas, y no hay duda de que es mejor tenerlas buenas que malas. Pero ahora viene la pregunta importante: ¿gana siempre quien tiene las mejores cartas? No. Gana quien juega mejor con las que tiene. Eso es lo que podemos hacer mediante la educación: enseñar a jugar bien. (Marina, 2010: 24)

Ahora bien, debemos encontrar la forma de trasladar dicha teoría a nuestros centros educativos, ante la perspectiva de un Gobierno que minimiza los recursos. Es por ello, que la búsqueda de alternativas para aplicar en el aula es la senda idónea a seguir.

Apple lanzaba hace dos años la aplicación iBooks[13], acompañada de una herramienta denominada iBooks Author[14], pero deberemos añadir la problemática que supone la privacidad del código fuente, pues limita en gran medida la personalización de las aplicaciones mencionadas, la mejora y perfeccionamiento, y su adaptación a diferentes entornos educativos. Además de considerar el impacto económico que supondría la adaptación de Apple a los centros educativos.

Este marco teórico implica el punto de partida de nuestra investigación, generando dos caminos paralelos sobre los que investigar.

MÉTODO

El enfoque metodológico que nos planteamos en esta investigación, tiene como objetivos analizar, por un lado, la funcionalidad de las alternativas a iBooks 3.0 en relación al software libre, y, por otro lado, evaluar las propuestas de las diferentes editoriales españolas.

De ambas propuestas, debemos priorizar el análisis del software para sistema Android, debido a que será la herramienta base con la que desarrollar y usar la amplia variedad de libros digitales, siendo pues imprescindible conocer sus características. Tras examinar dicha posibilidad, analizaremos los recursos ofertados, en los cuales veremos los posibles resultados finales.

13 Una galería que contiene libros donde la interacción ha cobrado un papel primordial.

14 Un sencillo software ofimático, que permite a cualquier usuario la creación de obras de texto.

El método a seguir en el análisis de los programas estará basado en la usabilidad, examinando específicamente la interfaz, la intuitividad, las características básicas y ampliables, el código fuente, los costes, la accesibilidad, la adaptación de idiomas y la publicación.

RESULTADOS

Una vez adquirido el hardware necesario para poder usar las aplicaciones de Android, principal impedimento encontrado para la realización del análisis sobre ambas herramientas, nos basaremos en la usabilidad e intuitividad, en base a un uso futuro en las aulas.

Nueva frontera: Software Libre

Android nos ofrece una gran variedad de aplicaciones gratuitas desde su mercado de apps, para nuestras tablets. Clasificadas por categorías, resulta sencillo encontrar aquellas aplicaciones útiles para los docentes.

La alternativa para iBook 3.0. se denomina iBookReader. El soporte para tablets Android, en la actualidad, sólo posee la capacidad de lectura. Permite reproducir libros creados con iBook Author en una calidad similar a la versión 1.0. de Apple. El usuario, por tanto, se limita a leer y no puede interactuar con los iBook.

El recurso editorial

Las editoriales españolas ofrecen a los docentes y al alumnado una gran variedad de recursos digitales, con los que complementar el trabajo de los mismos. Enfocados para su uso en ordenador, pizarra digital o netbooks, estos recursos reproducen los mismos libros de texto que nuestros discentes ya poseen.

En la actualidad, ninguna de las grandes editoriales presenta una propuesta para el uso de las tablets en el aula. Mantienen, pues, su oferta en el soporte tradicional y en DVD.

CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

La implicación que tendría iBooks Author e iBooks, o lo que es lo mismo, iBooks 3.0 en las aulas, sería una opción real con la que dotar a los docentes y al alumnado.

Tras considerar el impacto económico que supondría la adaptación en los centros educativos, podría conducirse a una educación clasista y elitista si el software libre no

ofrece, en un futuro próximo, los mismos recursos que el soporte ya existente. Si bien, la alternativa ofrecida por las editoriales dista mucho de un uso real de esta nueva tecnología.

No podemos sino concluir remarcando la importancia de este recurso, al observar cómo las capacidades implicadas en el desarrollo de las ocho inteligencias de Howard Gardner (2012) pueden ser potenciadas y educadas a través de iBooks 3.0.

Mas este no es el final del camino. Al concluir esta travesía, se abre ante nosotros la posibilidad de realizar un trabajo de campo dentro del entorno educativo, con el fin de comprobar, en la práctica, las observaciones propuestas en la teoría.

REFERENCIAS

Acevedo Borrega, J. y González Fernández, A. (2012).Cuando la manzana cayó del árbol. La concreción de la teoría de las inteligencias múltiples a través de ibooks Author.En M.J. Aguilar Idáñez (Coord.). *Creatividad, descubrimiento y futuro. I Congreso Nacional de Investigación en Grado(*585-596). Cuenca. Publicaciones UCLM.

Casal, J., Feito Alonso, R., Fernández Palomares, F., Flecha, R., García, C., García Gracia, M., et al. (2009). *Sociología de la Educación.* En Francisco Fernández Palomares (Coords.) Madrid: Pearson Prentice Hall.

Gardner, H. (2012). *Inteligencias Múltiples, La teoría en la práctica.* Barcelona/España: PAIDÓS.

Marina, J. A. (2010). *La educación del talento.* Barcelona/España: Planeta.

Murre, J. M. (1995). The connectivity of the brain: multi-level cuantitative analysis.*Biological Cybernetics, 6,* 529-545.

Robinson, K. (2010). *Changing Paradigms* (versión española). [Vídeo]. Londres: RSA.

LAS COMUNIDADES VIRTUALES EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO: UNA METODOLOGÍA BASADA EN EL MODELO DIALÓGICO

Marta García Pérez y Juan José Tobajas Villar

Universidad de Extremadura

RESUMEN

Este trabajo pretende hacer una propuesta metodológica basada en la inserción de las comunidades virtuales en el ámbito universitario, y más concretamente en los diferentes Grados impartidos en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura, a través del estudio de la viabilidad de diferentes proyectos en otros centros, como la Universidad del País Vasco. Así, pretendemos hacer una revisión de las ventajas e inconvenientes que supondría el cambio metodológico en este centro, teniendo en cuenta que la metodología se basaría en los principios de las Comunidades de Aprendizaje unidos al uso de las Tic para ampliar el campo de colaboración entre los agentes educativos, todo ello desde una perspectiva dialógica de la educación. Entre las finalidades que pretendemos desarrollar, encontramos desde una mejora en las relaciones sociales y la adquisición de aprendizajes significativos, hasta un acercamiento a través de la red a la realidad de las aulas de educación infantil, primaria, etc.

Palabras clave: Comunidades Virtuales, Comunidades de Aprendizaje, aprendizaje dialógico, educación universitaria.

ABSTRACT

This work aims to make a methodological proposal based on the insertion of virtual communities at the university level, and more specifically in the different degrees taught in the Teacher Training College at the University of Extremadura, through the study of the feasibility of different projects in other centers, such as the University of Pais Vasco. Then, we pretend to make a review of the advantages and disadvantages of the methodological change in this center, taking into account that the methodologic would be based on the principles of Learning Communities united to the use of Information and Comunication Technologies to expand the field of colaboration between the educative agents, all from a perspective of a dialogic education. Among the purposes

that we want to develop, we find not only an improvement in social relations and the acquisition of meaningful learning, but also an approach over the network to the reality of the classroom of preescolar education, primary education, etc.

Key words: Virtual Communities, Learning Communities, dialogic learning, higher education.

INTRODUCCIÓN

La educación forma un enorme sistema que no sólo absorbe a varios sectores de nuestra sociedad, sino que es uno de los pilares fundamentales de la misma. Encontrar el equilibrio entre estos sectores y lograr el trabajo conjunto para hacer funcionar el engranaje educativo es una de las metas de muchos investigadores en educación. Para ello, cada día se nos presentan múltiples recursos que pueden ayudarnos a mejorar el funcionamiento de este sistema. Entre ellos están las Tecnologías de la Información y la Comunicación, sin embargo, en nuestro caso, se necesita además del esfuerzo humano por cooperar y mejorar en conjunto.

MÉTODO

Esta investigación se basa en un análisis cualitativo de diferentes proyectos acerca del tema en cuestión, llevados a cabo en otros centros de formación del profesorado. No cuenta por tanto, con un material tangible de estudio, sino que se basa en la búsqueda de experiencias que puedan trasladarse al ámbito en que nos encontramos. Para ello, se han contrastado diversas fuentes en relación con la puesta en marcha de Comunidades de Aprendizaje y Comunidades Virtuales en las aulas universitarias, de modo que hemos podido extraer ciertas estimaciones sobre la viabilidad de dichos proyectos en nuestro centro.

RESULTADOS

Las Comunidades Virtuales se presentan en la actualidad como el medio idóneo para unificar las comunicaciones y romper las barreras espacio-temporales que hasta hace algunos años impedían el intercambio de información entre personas con inquietudes similares. Actualmente, las Tecnologías de la Información y la Comunicación favorecen la creación de este tipo de comunidades en cualquier ámbito. La inserción de una comunidad virtual en las aulas universitarias podría favorecer, no sólo la participación

en las mismas sin necesidad de estar físicamente en un determinado espacio, sino que nos puede facilitar el acceso a experiencias reales en relación con el futuro entorno laboral. En concreto, Rediris.es forma un conjunto de comunidades virtuales en torno a la demanda de servicios profesionales que también engloba las ciencias de la Educación.

Por otra parte, la creación de una comunidad virtual en la universidad y en concreto en los centros de formación del profesorado, nos puede acercar a experiencias reales en las aulas de educación infantil, primaria y secundaria, etc. a través de la red. En este sentido, el objetivo sería plantear la creación de una comunidad virtual basándose en los principios de una comunidad de aprendizaje:

> *Una Comunidad de Aprendizaje es un proyecto de transformación sociocultural de un centro educativo y su entorno para lograr una Sociedad de la Información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante la educación participativa de la comunidad, que se concreta en sus espacios. (Valls, 2000:226)*

Este hecho, supone que se puede acercar no sólo al futuro docente al aula a través de la red, sino que se puede hacer partícipe a toda la comunidad a los temas de discusión que se planteen en el aula. Esto puede suponer, por ejemplo, la participación, de cualquier miembro de la comunidad educativa (padres, Ampas, docentes, etc.) en la formación de los futuros docentes, favoreciendo así una educación que se acerque más a la realidad social existente y que no se base tanto en un aprendizaje teorizado de lo que va a ser la profesión de un docente.

En este camino, se ha situado la Escuela de Magisterio de Bilbao[15], cuyo planteamiento surgió, precisamente, de la suposición de que la universidad se estaba alejando de la sociedad. Se planteaba, desde este punto de vista, cómo volver a "unirlas". De este modo, esta Universidad lazó proyectos tales como IKD, enseñanza-aprendizaje colaborativa y dinámica:

> *El modelo IKD está basado "en la cooperación del conjunto de agentes que conforman la comunidad educativa: alumnado, profesorado, personal de administración y servicios, departamentos, centros y agentes sociales.*

15 *Universidad y comunidades de aprendizaje: aprendiendo de una relación. El caso del País Vasco.* Maite Arandia Loroño y María José Alonso Olea.

> *Todos ellos comparten, bajo un clima de confianza mutua, proyectos e iniciativas en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje" (Vicerrectorado de calidad e innovación docente, 2010, p. 2)*

El programa se ha destinado a que todos los agentes que participan en la comunidad universitaria, y por otra parte, la comunidad educativa en general mantengan una comunicación que favorezca la mejora en la formación de los futuros docentes, de modo que el alumnado se convierta en protagonista de su propia formación a través del contacto con todos los miembros que conforman esta red.

En la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura, se podría decir que el camino podría empezar a construirse. Actualmente, este centro colabora enviando a estudiantes que lo solicitan a colaborar en un centro que forma parte del proyecto de Comunidades de Aprendizaje, el Colegio Concertado Paideuterion. A pesar de esto, no hay espacio físico en las aulas para todos aquellos estudiantes de magisterio que quisieran participar. Es por ello, que en casos como estos, la red, y en concreto la creación de comunidades virtuales, ofrece una alternativa viable para la participación en la realidad de estas aulas.

CONCLUSIONES

Las Comunidades Virtuales son un atractivo recurso para favorecer el acceso a una información que sólo la red puede ofrecernos, pues no nos ata a barreras geográficas o temporales.

En este sentido, el uso de una metodología dialógica es fundamental, ya que, desde este modelo el aprendizaje no recae exclusivamente en manos del profesorado, sino que el logro de una educación de calidad depende de la participación conjunta entre otros agentes implicados, entre ellos, los mencionados anteriormente.

Las interacciones dialógicas están basadas en la igualdad y buscan el entendimiento a través de los agentes que interactúan valorando los argumentos provistos al diálogo, independientemente de la posición de poder que ocupe el interlocutor (CREA, 2004).

La Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura mantiene estrechas y cordiales relaciones con las comunidades educativas de su entorno, lo cual facilitaría aún más la creación de una comunidad de aprendizaje que mejorase aún más la comunicación entre sí.

Por último, es necesario destacar la inquietud de los estudiantes en general ante el

desconocimiento, antes de acceder al Prácticum de magisterio, de la realidad de las aulas a las que van a acceder y donde van a recibir gran parte de su formación como futuros maestros y maestras.

REFERENCIAS

Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información.* Barcelona: Hipatia.

Collazos, C. A. y Mendoza, J. (2006). "Cómo aprovechar el aprendizaje colaborativo en el aula". *Educación y Educadores, 9(002*), 61-76.

Elboj, C., Puigdellivoll, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación.* Barcelona: Graó.

Habermas, J. (1997-1998). *Teoría de la acción comunicativa*. Tomos I y II. Madrid: Taurus.

Rheingold, H. (1996). *La comunidad virtual: Una sociedad sin fronteras*. Barcelona: Gedisa.

A CLIL EXPERIENCE IN HIGHER EDUCATION: AN ONGOING RESEARCH

Margarita García Casado y Cristina Gómez Castro

University of Cantabria, Spain

RESUMEN

Partiendo de la realidad de la implementación del AICLE en la Universidad de Cantabria, esta investigación en curso pone de relieve la importancia de contrarrestar la excesiva relevancia dada al estudio de contenidos en esta metodología y reintroducir el análisis de estructuras textuales en el trabajo de aula.

Palabras clave: estrategias de lectura en AICLE, tipología textual

ABSTRACT

Parting from the reality of CLIL implementation in the University of Cantabria, this ongoing research highlights the importance for CLIL methodology to balance its content-oriented approach and to reintroduce the focus on form within the classroom.

Key words: CLIL reading strategies, focus on form

INTRODUCTION

The origin of the work presented here lies in the Plan implemented by the University of Cantabria regarding the English linguistic competence of its community, students, teachers and administrative staff. This plan implies the students of any degree finishing their studies with a level of competence of the English language equivalent to a B2 according to the CERF for languages. This was the starting point for the University to implement the use of English as a medium of instruction**.** This study departs from the observation of the difficulties encountered by students when asked to read authentic documents and to extract the information required.

We launched in the academic year 2011-12 a research project on CLIL education entitled "Establishing methodological guides and teaching resources for bilingual education"[16]**.** Our aim was to establish the foundation grounds upon which further

[16]More information on the Project and its members can be found on the following web site:http://bilingualteachingunican.blogspot.com.es/

research and innovative proposals based on onsite classroom observation will be developed. In that line, our courses were designed as stepping grounds to analyze students' performances, to determine their needs in order to provide them with the appropriate tools.

As all teachers know, mastering the appropriate skills constitutes the core part of the acquisition processes that students must acquire if they want to perform successfully in a CLIL teaching environment: CLIL lessons constitute a challenge that may at times be overwhelming to students who are still struggling to master the target language.

Our classroom experience confronted us with the fact that students are faced with difficulties when asked to obtain the required information or to interpret and analyze information in a foreign language. To help students, authentic materials were approached from a twofold perspective: while acquiring the required content students were taught specific reading strategies.

METHODOLOGY

The subjects taken into account were: "Global issues, local and personal solutions" and "English for Nursing"**.** The first belongs to the Cross-curricular Program at the University which offers two itineraries: subjects dealing with social issues and human rights or classes pertaining to the development of communicative and personal skills.

The "Global issues" class was designed to establish a junction between both itineraries. It had a twofold goal: through the class based discussions and activities, it aimed to raise students' awareness, make them conscious of the interconnection between all aspects of life, and stir their sensibility as responsible citizens while working on their higher cognitive skills by building up their communicative, reading and written competences.

The second subject forms part of the official degree of Nursing of the University. It is a course designed to improve the students' awareness of the health systems in Anglophone countries by using the English language as a vehicle for instruction. The subject was thus mainly based on the use of real material composed of articles, videos and other sources of input as the starting point for the students to discuss and work on

controversial issues ranging from abortion or euthanasia to the provision of care and job offers in the Anglo-Saxon world. The emphasis of the course was on communication and all activities intended to cover the whole range of skills involved in the mastering of a language, with special emphasis on the reading competence.

While they diverged in their content, both subjects converged in their methodology and overall goal. By reinforcing the inner connection existing between form and content, students were provided with the appropriate cognitive skills necessary to perform successfully in an ever changing globalized and complex world.

Reading Strategies and CLIL

In a CLIL environment, the majority of linguistic input is provided by written documents, therefore alongside reading for content, students need to be knowledgeable about reading strategies. As Wolff stated CLIL methodology should be equally "content-oriented" and "language-sensitive" (2005: 17). Many of the studies carried out so far regarding CLIL have focused on the effects of the methodology in the use of the language, mainly on oral and written production, whereas the reading and oral comprehension have not received the same attention if we exclude studies such as those by Jiménez Catalán y Ruiz de Zarobe (2007) or Hellekjaer (2010) to name a few (Ruiz de Zarobe 2011: 231).

Wolff statements (2005:17) on reading skills and CLIL are fundamental to understand their importance in a teaching situation involving content:

Although reading strategies play an important role in all learning contexts, in CLIL they decide on the students' success or failure. A specific CLIL methodology has to take this into account: thus the promotion of reading strategies plays an important role in all methodological discussions. And it must not be forgotten that content subject work also includes specific reading skills: working with graphs, maps, charts, etc...Learners do not read texts in order to learn language but in order to acquire knowledge in the content subject.

Furthermore there should be more to CLIL than language and content learning: a well balanced CLIL methodology should enhance students' Higher Order Thinking Skills and Cognitive Academic Language Proficiency.

Consequently, in both subjects, students were exposed to and trained in reading strategies such as skimming and scanning of a variety of documents: written texts, graphs, grids, coloured maps etc. This served them to partially fill the gap found in their previous knowledge as well as enhancing their linguistic competence at the same time.

Even though, at the moment, our class experiment doesn't allow us yet to draw any ultimate conclusion, it seems obvious that CLIL research and programs have to pay more attention to the teaching of form and not only of meaning. The "focus-on-form" approach must be reintroduced within the classroom to "complement current practices in CLIL teaching" (Pérez-Vidal 2007: 50)

RESULTS AND DISCUSSION

Our ongoing research focuses for the moment on providing our students with the appropriate reading skills. But, on a wider scale, we believe that in order for CLIL to be continued with a stronger basis, the mainstream educational system should have a clear conception of CLIL requirements in order to implement these skills not only in CLIL programs but first and foremost in the non-bilingual education.

In our view, reading strategies are crucial in any dimension of life, be it academic or not, and this is why we think a research like ours will contribute in a decisive way to CLIL teaching.

REFERENCES

Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: CUP.

Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam: John Benjamins.

Dieter, W. (2005). Approaching CLIL, in Project d3-CLIL Matrix-Central workshop report 6/2005, Graz(10-25), Austria: European Centre for Modern Languages.

Hellekjaer, G. O. (2008)."A case for improved reading instruction for academic English Reading Proficiency".*Acta Didactica Norge*, 2(1) 11-17.

Jimenez Catalán, R. M. y Ruiz de Zarobe, Y. (2007) *"Does the type of instruction have any bearing on EFL learners´ receptive vocabulary?* Communication presented at the EILA 10 Conference in the University of Seville, Spain.

Marsh, D. y Dieter W. (2007).*Diverse Contexts - Converging Goals: CLIL in Europe*. Frankfurt: Peter Lang.

Pérez-Vidal, C. (2007). "The Need for Focus on Form (FoF) in Content and Language Integrated Approaches: an Exploratory Study". In F. Lorenzo, S. Casal, V. de Alba y P. Moore (Eds.), *Models and Practices in CLIL. Revista Española de Lingüística Aplicada (RESLA)*, Volumen monográfico(39-53). Logroño: Asociación Española de Lingüística Aplicada.

Ruiz de Zarobe, Y. y Ruiz de ZarobeL. (2011). *La lectura en lengua extranjera.*Vitoria: Portaleditions.

METODOLOGÍA POR PROYECTOS EN EL AULA DE INFANTIL CON ALUMNADO DEL GRADO DE MAESTRO

Rafael Fernández Maximiano, Ana María Botella Nicolás, Silvia Martínez Gallego y Xavier Mínguez López

Facultad de Magisterio, Universitat de València.

RESUMEN

El presente capítulo aborda una experiencia de trabajo por proyectos en la asignatura Taller multidisciplinar de proyectos de expresión musical, plástica y corporal, impartida en el Grado de Maestro/a en Educación Infantil, el curso 2011-2012 y desarrollada en la Facultat de Magisteri (Universitat de València). Se describen las metodologías docentes y los recursos de aprendizaje que se utilizaron.

Respecto a la metodología se pretendió una intervención activa y cooperativa para abordar propuestas conjuntas que pudiesen funcionar en el aula de Educación Infantil. El hecho de que la asignatura tuviera carácter multidisciplinar ayudó a combinar diferentes áreas de conocimiento y no sólo convertirla en la simple yuxtaposición de saberes. Para ello, además de profundizar en el desarrollo de habilidades expresivas y comunicativas utilizando los lenguajes artísticos, se promovió la necesidad de desarrollar en el alumnado determinadas destrezas relacionadas con el aprendizaje autónomo y cooperativo.

Finalmente se reflexiona sobre las principales dificultades encontradas tanto por el alumnado como por el equipo de profesores, especialmente en todo lo referente a coordinación y a las expectativas creadas en los alumnos con respecto a la asignatura.

Palabras clave: metodología por proyectos, innovación, experimentación, grado de maestro en Educación infantil.

ABSTRACT

The present chapter relates the experience with “Project basis methodology” in the subject “Taller multidisciplinar de proyectos de expresión musical, plástica y corporal” as a part of the Preschool Education Degree during the course 2011-2012, in the

Facultat de Magisteri (Universitat de València).The teaching methodologies and the distinct learning resources used and related.

The methodology used pretended an active and cooperative action to face the interdisciplinary proposals that could fit in the preschool classroom. The fact that the subject had this disciplinary character made easier to combine the different areas instead of make it as a addition of distinct disciplines. To that end, not only the deepening of the development of the communicative skills was made but also the training of some abilities related to cooperative and self-sufficient learning.

Finally we reflect about the main difficulties faced booth by the students and the teacher's team related to coordination and the initial ideas of the students.

Keywords**:** Project basis methodology, innovation, experimentation, preschool education degree.

INTRODUCCIÓN

Los cambios y adaptaciones curriculares que están teniendo lugar como consecuencia de la integración en el EEES son especialmente significativos en las titulaciones relacionadas con la educación. Por ello, se impone un análisis y reflexión sobre los cambios metodológicos deseables para la adaptación a este proceso.

El currículo del grado de Maestro/a en Educación Infantil de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València ha contado desde su creación con diversas asignaturas que abordan la innovación pedagógica a través del enfoque multidisciplinar. Este es el caso de la asignatura *Taller multidisciplinar de proyectos de expresión musical, plástica y corporal* que fue impartida como obligatoria para todo el alumnado de tercer curso en el curso 2011-12. A partir del curso 2012-2013 la nueva asignatura se denomina *Taller multidisciplinar del área Los lenguajes: expresión y representación*.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

El *Taller multidisciplinar* pretendía profundizar en el desarrollo de las competencias artístico-expresivas del alumnado. Por ello, una de las posibilidades de planteamiento de esta nueva asignatura fue organizarla como un complemento de las respectivas asignaturas de didácticas específicas (*Procesos musicales en Educación Infantil, Didáctica de la expresión plástica en Educación Infantil y Didáctica de la expresión*

corporal en Educación Infantil). Se perseguía profundizar en el desarrollo de habilidades expresivas y comunicativas utilizando los lenguajes artísticos, promoviendo el desarrollo de proyectos desde una perspectiva multidisciplinar y utilizar las TIC transversalmente como herramientas para integrar ideas, recursos y propuestas didácticas. Por otra parte, se deseaba fomentar en el alumnado el interés por la innovación docente y por la calidad de la enseñanza.

Respecto a la metodología se pretendió una intervención activa y cooperativa para abordar propuestas conjuntas que pudieran funcionar en el aula focalizando en la integración de saberes más que en la yuxtaposición. Se diseñaron sesiones monográficas de cada área de conocimiento intentando facilitar al alumnado la interacción entre experiencias de expresión específicas. Su planificación se hizo con la intención de aportar una paleta de recursos que posibilitara al alumnado la articulación de un proyecto global. Entre los factores que se tuvieron en cuenta en la selección de la paleta de recursos estaban el currículo de asignaturas que se impartían paralelamente y los conocimientos previos del alumnado. En el caso de las diferentes asignaturas de didácticas específicas se intento que no hubiera un solapamiento en los contenidos trabajados pero si aprovechar los recursos teóricos trabajados desde dicha asignatura.
En estas sesiones se utilizaron diferentes estilos docentes: la lección magistral como herramienta para exponer las bases comunes, y los aspectos teóricos; la interrogación didáctica como complemento de la exposición teórica, que sirvió para evaluar conocimientos e incluso para motivar la reflexión y promover un estilo constructivista de aprendizaje; las técnicas de trabajo y de evaluación cooperativa, que se emplearon para promover el aprendizaje significativo y autónomo; el trabajo por proyectos, que sirvió también para crear contextos de aprendizaje colaborativo con el alumnado y para abordar conjuntamente tareas educativas como el trabajo autónomo y la evaluación. En este sentido, Hernández (2003) desvela cómo se relacionan la experiencia del tiempo fraccionado con una visión racionalizadora en la enseñanza y además llama la atención sobre cómo se ha naturalizado esta visión.

Desde el punto de vista del enfoque metodológico se adoptó la iniciativa de trabajar el cuento infantil como tema transversal para la articulación de proyectos. Los proyectos resultantes debían de aglutinar el trabajo llevado a cabo desde cada uno de los talleres.

Además, el profesorado decidió trabajar la incorporación de recursos narrativos relacionados con el área de lengua y literatura. El libro *Gramática de la fantasía* (Rodari, 1979) que en su momento revolucionó tanto la literatura infantil europea como el enfoque de la literatura en las aulas, permitía dar entrada a las posibilidades creativas que podían surgir de cualquier circunstancia.

Se decidió introducir el uso de las TICs como recurso para la búsqueda de información, pero sobre todo como herramienta para integrar transversalmente ideas, recursos y propuestas.

CONCLUSIONES

El reto principal para el profesorado fue transmitir al alumnado las ideas claves para enfocar el trabajo por proyectos a través de la propia práctica pedagógica, y no como una técnica didáctica (Hernández, 2002). En la práctica, resultó muy difícil concretar el nivel de interacción necesario, incluso negociar cómo articular los diferentes estilos docentes.

Desde el punto de vista del alumnado la alternancia de las sesiones taller de las diferentes áreas de conocimiento generaban discontinuidad en la experiencia de aprendizaje. De hecho, se pudo observar hasta qué punto el enfoque adoptado por cada docente dio lugar a itinerarios diferentes en cada grupo. Estas circunstancias generaron situaciones conflictivas que sirvieron al profesorado para detectar las diferentes visiones sobre qué significaba trabajar por proyectos. Además se reflexionó sobre lo adecuado de cursar las asignaturas *troncales* de las tres áreas con anterioridad y partir de los conocimientos previos. Era un hecho que el alumnado carecía de algunos conocimientos específicos relacionados con las tres disciplinas.

La mayor dificultad para el alumnado fue lidiar con la incertidumbre les resultaba difícil concretar cómo abordar el trabajo por proyectos. Aprender de forma multidisciplinar implicaba algo más que integrar una paleta de recursos artístico-expresivos en una representación final.

Más allá de cuestiones como la planificación de los contenidos y del tiempo, la asignatura sirvió al profesorado para tomar consciencia de los diferentes "posicionamientos pedagógicos" (Ellsworth, 2005). Impartir una asignatura multidisciplinar representaba algo más que planificar la secuencia de sesiones, hacer seguimiento del trabajo y evaluar conjuntamente. Así pues, las circunstancias de las nuevas asignaturas multidisciplinares, podrían ser una oportunidad para desarrollar lo que para Zabala (1999) es una práctica docente significativa.

Adoptar el trabajo por proyectos supuso inaugurar desarrollos imprevisibles, desde el aprendizaje, a partir de la experiencia de relación entre alumnado y profesorado como sujetos implicados y que debería ser el núcleo de una relación dialógica multidisciplinar.

REFERENCIAS

Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y poder de la direccionalidad. La educación y el volátil espacio intermedio social y psíquico*. Madrid: Akal.

Hernández, F. (2002). Los proyectos de trabajo. Mapa para navegantes en mares de incertidumbre. *Cuadernos de Pedagogía*, 310, 78-82.

Hernández, F. (2004). *Construir narraciones vividas. El tiempo en los proyectos de trabajo*. CECACE. *Revista pedagógica, 30*, 12-15

Rodari, G. (1979). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Barcelona: Reforma de la escuela.

Zabala, A. (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo: una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad*. Barcelona: Graó.

TIC PARA FOMENTAR LA JUSTICIA SOCIAL EN LAS AULAS

Inmaculada Tello Díaz-Maroto

Subdirectora del Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y Educación

Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN

La educación, como pilar básico del desarrollo de nuestra sociedad, debe estar basada en una educación para todos, sin diferencias ni aislamientos de los alumnos por sus características especiales. A su vez, el gran auge que están teniendo en la sociedad en general y en la educación en particular las Tecnologías de la Información y la Comunicación, hace que sean herramientas óptimas para facilitar una educación personalizada y grupal.

Tras realizar una gran recopilación de herramientas digitales que ayudan a conseguir la justicia social en las aulas, se pretende dar a conocer dichas herramientas entre el profesorado; llevando a cabo una formación presencial y virtual que sensibiliza al docente ante la diversidad de alumnado que tenemos en las aulas y hacia el uso adecuado de las tecnologías de la información y la comunicación. Los resultados demuestran un gran interés por la aplicación de las TIC para la Justicia Social y los docentes solicitan más formación adaptada a su realidad.

Para que los docentes puedan conocer las herramientas que tienen a su alcance y puedan utilizar diversas metodologías docentes basadas en el uso de las TIC, requieren de una formación muy específica y centrada a su contexto real.

ABSTRACT

Education, as the cornerstone of the development of our society, should be based on education for everyone, without distinction or isolating students for their special characteristics. In turn, the boom that is staying the Information Technology and Communication on society in general and education in particular, makes them ideal tools to facilitate personal and group education.

After making a large collection of digital tools that help to achieve social justice in the classroom, we want to show these tools to teachers. We have done some session to

sensitize teacher about the diversity of students that we have in the classroom and about the appropriate use of the information and communication technologies.

This sessions show some of the results about a great interest for the teachers in the application of ICTs for Social Justice and teachers are demanding more training adapted to their reality.

So that teachers can learn the tools that they have in their fingertips and can use several teaching methods based on the use of ICT, it require a very specific and focused training based in their real context.

INTRODUCCIÓN

En la sociedad en la que vivimos, inmersa en una gran diversidad, cada vez se hace más necesaria la lucha por una sociedad basada en los derechos humanos y en la igualdad de oportunidades. De este modo, la Justicia Social se basa en estas dos nociones fundamentales en toda sociedad, igualdad de oportunidades y de derechos humanos. Este concepto de Justicia Social se basa en la equidad y es imprescindible para que los individuos puedan desarrollar su máximo potencial, independientemente de sus características y capacidades.

Si entendemos la educación como la base para el desarrollo de toda sociedad, debemos también procurar desarrollar la Justicia Social en las aulas, para así poder generar una sociedad igualitaria y trabajar en pro de la construcción de esa sociedad que añoramos. "El anhelo por una mayor Justicia Social surge, en primer lugar, por la nítida percepción de las múltiples y crecientes injusticias que nos rodean; pero también en la búsqueda de una mejor sociedad". En este sentido, "la pregunta por el tipo de sociedad que nos importa y por la cual queremos trabajar, antecede a la pregunta por los objetivos, sentido o finalidad de la educación"[17].

El concepto de Justicia Social que guía este trabajo es un concepto basado en la propuesta de atender a las capacidades que requieren los individuos para llevar a cabo un tipo de vida u otro; en el que se basa también Martha Nussbaum (2006) para fijar las diez capacidades funcionales humanas centrales: vida, salud corporal, integridad corporal, gozar de libertad de movimientos y seguridad, sentidos, imaginación y pensamiento, emociones, juego, razón práctica, afiliación, control sobre el propio

[17]Murillo, F.J., y Hernández-Castilla, R. (2011). Hacia un Concepto de Justicia Social.*REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 9*(4), 7-23.

ambiente y otras especies.Todas ellas, capacidades que deben trabajarse, asegurarse y respetarse desde la educación de los primeros cursos de los distintos centros educativos.

En esta lucha por conseguir desarrollar la Justicia Social en las aulas, los docentes deben buscar aquellos recursos y apoyos que les sirvan para ayudar a los estudiantes a conseguir esas capacidades de las que hablábamos anteriormente, tan necesarias para que exista Justicia Social.

Entre todos los recursos que el profesorado tiene a su alcance, nosotros destacamos las Tecnologías de la Información y la Comunicación, por su gran potencial de adaptación a las características de los usuarios. Hoy en día, hay adaptadores para que todos podamos acceder a la información, hay ajustes que nos permiten que usuarios con distintas potencialidades puedan utilizar diferentes aplicaciones, hay tantas aplicaciones, que siempre podemos encontrar alguna que se adapte a las capacidades de nuestros alumnos. Las políticas educativas hasta hoy se han preocupado más por el acceso a la información para reducir la brecha en el acceso, pero ahora se debe reducir la brecha existente en la capacidad de uso del ordenador, a través de enseñanza adaptada, de personalización de la enseñanza, de aplicaciones adaptadas para cada uno, de aprendizajes adaptados…

Partiendo del modelo de "las tres R" y basando la Justicia Social en el trabajo en las aulas con Tecnologías de la Información y la Comunicación, surge el modelo DCI para la Justicia Social en las aulas.

El modelo de "las tres R" está basado en tres conceptos que están en la base de la Justicia Social: **redistribución** de recursos materiales y culturales o de bienes primarios, el **reconocimiento** y el respeto cultural de todos y cada una de las personas, en la existencia de unas relaciones justas dentro de la sociedad, como la **participación** o **representación** en decisiones que afectan a sus propias vidas, es decir, asegurar que las personas son capaces de tener una activa y equitativa participación en la sociedad.

Este modelo tiene mucha aplicación al ámbito de la incorporación de las TIC en las aulas, pero haciendo una importante adaptación. Se hace necesaria la **Distribución** de infraestructuras Digitales que permitan el acceso a ellas desde las aulas de los centros educativos. Se han iniciado algunas políticas nacionales de incorporación de TIC a las aulas, pero éstas han sido insuficientes. Pero la Distribución de recursos sin un **Conocimiento** adecuado de los mismos, tampoco va a mejorar la Justicia Social en las Aulas, por lo que es imprescindible formar a profesorado y alumnado en el uso adecuado de estas tecnologías. Y por último, no debemos olvidarnos de la gran

diversidad de alumnado que tenemos en las aulas, con diversas características y capacidades, a las cuales debemos responder teniendo en cuenta la **Inclusión** Educativa. Las TIC nos permiten así, trabajar la Inclusión en las aulas, utilizando los distintos recursos que cada alumno necesite para conseguir los objetivos educativos planteados.

Figura 1. Modelo de las "Tres R" (Elaboración propia)

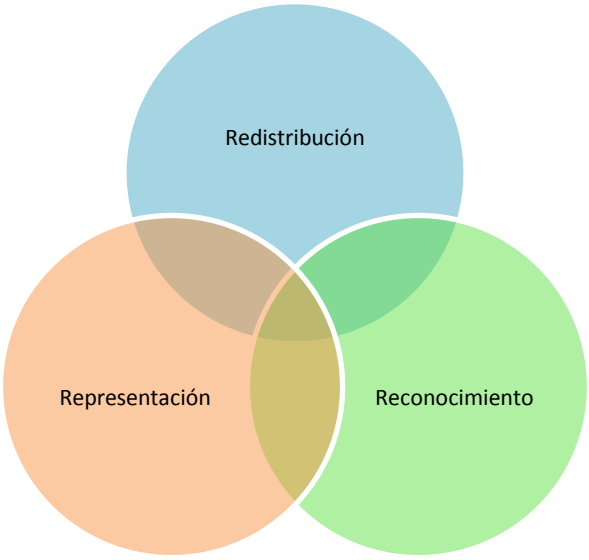
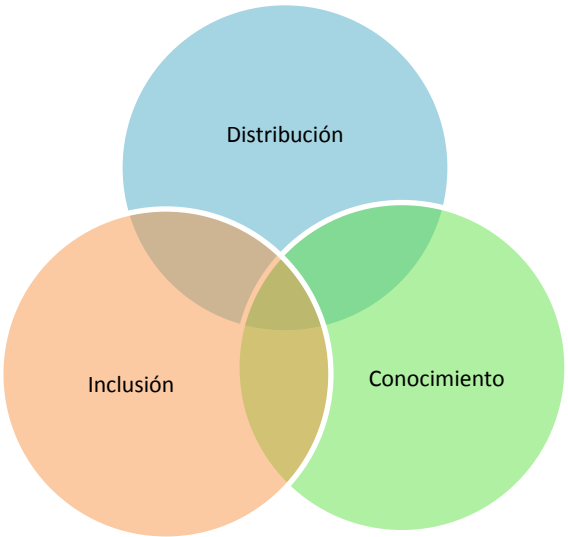


Figura 2. Modelo de "DCI para la Justicia Social" (Elaboración propia)



MÉTODO

Se propone un modelo educativo para la adecuada incorporación de las TIC en las aulas, fomentando la Justicia Social en las mismas. Para ello, se parte del modelo de Justicia Social de "las Tres R" – Redistribución, Reconocimiento y Representación -, para pasar a crear el modelo DCI para la Justicia Social – Distribución, Conocimiento e Inclusión.

Paralelamente al estudio de la implicación que las TIC tienen para el desarrollo de la Justicia Social en las aulas, se ha colaborado con un proyecto del Ministerio de Educación, en la elaboración de diez módulos de capacitación docente en el uso de las TIC con alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo y con alumnado de aula unitaria en escuelas rurales.

Los docentes deben ser conscientes a través de la formación del gran potencial que les brindan las TIC para el trabajo personalizado, con el fin de mejorar la Justicia Social en las aulas y de este modo que todo el alumnado tenga acceso a la información y pueda desarrollar las competencias básicas al igual que el resto de sus compañeros, se trate de alumnado con necesidades de apoyo educativo, alumnado de educación especial, alumnado de altas capacidades, alumnado con problemas de aprendizaje o alumnado extranjero.

Tras la realización de estos módulos se han impartido sesiones presenciales de formación con el fin de familiarizar al docente con el uso adecuado de estos módulos y proporcionarles unas nociones básicas para su uso y aplicación al aula(en Castilla la Mancha, Extremadura, Andalucía y Galicia).

RESULTADOS

Cuando trabajamos con las TIC en las aulas, conseguimos automáticamente un aumento considerable en la motivación del alumnado, dato que ha quedado ya patente en numerosas investigaciones. A través del presente estudio se pretendía observar si el uso de las TIC además de permitir mejorar la motivación, nos permite dar respuesta a necesidades presentadas por los estudiantes en el aula, fomentando la Justicia Social. Si bien es cierto, que en esta primera aproximación al tema no hemos tenido la oportunidad de demostrar que los recursos tecnológicos facilitan la inclusión del alumnado en el aula, sí hemos podido recoger datos cualitativos referentes a la impresión de los docentes por estos diez módulos y por el ámbito de la utilización de las TIC para fomentar la igualdad y facilitar el trabajo a cierto tipo de alumnado.

Los profesores que asistieron a las sesiones de formación se mostraron en un 90% motivados por los materiales y piensan en su aplicación al aula, mientras que había un pequeño porcentaje de asistentes que decían que estos recursos le impedían trabajar con todos a la vez y le quitaban mucho tiempo.

La gran mayoría de los profesores asistentes a las sesiones de formación lo hacían de forma más o menos voluntaria, lo que hace que también tengamos en cuenta que se trata de profesorado motivado por el tema tratado.

De los asistentes, muchos decían conocer ya gran parte de los recursos tecnológicos tratados en los materiales, pero todos decían haber descubierto algún recurso nuevo.

En cuanto a mejoras, decían que tenían mucha teoría y poca práctica, que echaban de menos ejemplos más prácticos y reales.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

De todo el trabajo desarrollado desde la implantación de la idea de trabajar las TIC para el desarrollo de la Justicia Social en las aulas, hasta la formación y puesta en común de los materiales con los docentes, hemos sido conscientes del distinto nivel de uso de las TIC del profesorado. Por ello, hemos recomendado siempre el uso de los cursos de capacitación del docente, basándose en el conocimiento previo de cada uno y en aquello que necesita en cada momento. Cuando el docente tiene a su disposición un conjunto de cursos de capacitación como es el caso, debe conocer todos más o menos y su contenido general para poder acudir a cada uno de ellos en el momento que lo necesite, en función del contexto de aula.

En este sentido, todos los docentes asistentes a las sesiones de formación, afirman haberse encontrado alguna vez con algún alumno con alguna necesidad específica de apoyo educativo en su aula y piensan que el uso de las TIC les hubiera ayudado a realizar mejor el proceso de inclusión.

El profesorado en general, solicita más ejemplos de aplicación al aula y una formación basada en casos reales de aplicación y en menos teoría y contenidos. Solicitan cursos cortos, sencillos, concretos y que sean ejemplos representativos de soluciones a situaciones reales de aula.

En este sentido, comenzamos un nuevo estudio, en esta ocasión a través de cuestionarios de evaluación respondidos por los profesores en torno al uso de las TIC

para el fomentos de la Justicia Social en el aula, con la intención de proseguir por esta vía realizando otro estudio posterior.

REFERENCIAS

Garaizar, P. (2012). El acceso a las TIC y la Justicia Social. Recuperado el 15/09/2013, de http://www.slideshare.net/txipi/tic-y-justicia.

Murillo, F.J. y Hernández-Castilla, R. (2011). Hacia un Concepto de Justicia Social.*REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 9*(4), 7-23.

Nussbaum, M. (2006).*Frontiers of justice: disability, nationality, species membership. Cambridge*. M. A: Harvard University Press. Traducción al español (2007). Las fronteras de la Justicia. Madrid: Paidós.

MEJORA DE LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS A TRAVÉS DE LA UTILIZACIÓN DE WEBQUEST

Mª Dolores Sancerni y Rosana Medina

Facultad de Psicología. Departamento de Metodología. Universidad de Valencia

RESUMEN

Antecedentes. La utilización de nuevas tecnologías en la educación se encuadra dentro del paradigma constructivista, facilitando la utilización de tareas auténticas, que los individuos se muestren más activos construyendo su propio aprendizaje de forma más autónoma y sean críticos ante el aprendizaje. El WebQuest es una de las herramientas utilizadas para introducir las nuevas tecnologías en el aula que se ha mostrado útil y eficaz.

Método. Se llevó a cabo un estudio correlacional, realizando una intervención con WebQuest cuyo objetivo era mejorar el proceso de aprendizaje. Se dispuso de dos grupos de estudiantes del mismo curso y profesor; el que obtuvo peores resultados académicos en la evaluación anterior a la intervención, realizó el Webquest; el otro grupo actuó de control.

Resultados. Los resultados no fueron significativos, pero fueron en la línea de lo esperado, observándose una mejora en las notas del grupo en el que se llevó a cabo la aplicación del WebQuest.

Conclusiones. A pesar de no obtener resultados significativos, sí se comprobó la utilidad de la utilización de esta herramienta como elemento motivante y facilitador de la mejora del aprendizaje.

ABSTRACT

Background. The use of new technologies in education falls within the constructivist paradigm, facilitating the use of authentic tasks, that individuals become more active building their own learning more independently and are critical to learning. The WebQuest is one of the tools used to introduce new technologies in the classroom that has proved useful and effective.

Method. We conducted a correlational study , making a WebQuest intervention aimed at improving the learning process. We had two groups of students of the same course and

teacher, those who got worse grade above, performed the Webquest and the other group served as control.

Results . The results were not significant, but were in line with our expectations, showing an improvement in the academic qualifications of the group that carried out the implementation of the WebQuest.

Conclusions. Although no significant results, we find the usefulness of using this tool as a motivating element and enabler of improved learning.

INTRODUCCIÓN

La utilización de nuevas tecnologías en la educación facilita muchos de sus propósitos, siendo los estudiantes constructores de su propio aprendizaje de forma más autónoma, y críticos ante su aprendizaje. El WebQuest es una de las herramientas utilizadas para introducir las nuevas tecnologías en el aula que se ha mostrado útil y eficaz.

Según su creador, un WebQuest se define como "una actividad de investigación en la que la información con la que interactúan los alumnos proviene total o parcialmente de recursos de Internet" (Dodge, 2004).

Su uso se encuadra dentro del paradigma constructivista, basado en que la mente no es un recipiente que se deba llenar de contenidos, sino que el individuo tiene un papel activo en la construcción de la información, creando el conocimiento a través de la experiencia mediante tareas auténticas. Por eso han de asumirse nuevos roles: guía y acompañante por parte del docente, y un papel más activo y autónomo ante el aprendizaje por parte del alumno. Hemos pasado, de acuerdo con Capdet (2010), de un paradigma conductista donde la formación era vertical al paradigma constructivista donde la formación es horizontal.

El WebQuest es un modelo de aprendizaje muy simple pero también muy rico, que se puede utilizar desde la mitad de primaria en adelante; se basa en el aprendizaje cooperativo y consta de diferentes actividades estructuradas con tareas bien definidas para la investigación de un tema concreto, realizando una búsqueda guiada en internet. Primero se plantea un tema, se organizan los grupos y se asignan los roles; después tienen que llegar a sus propias soluciones creativas y elaborar un producto que puede ser muy variado. La información se elabora entre todos y después se comparte; así, además de trabajar en grupo de forma cooperativa, todos aprenden de todos, aunque también

puede diseñarse para el trabajo individual, pudiendo ser para una asignatura o interdisciplinar.

MÉTODO

El objetivo del presente trabajo es comprobar si la adquisición de competencias mejora con la introducción en el aula del Webquest. Se llevó a cabo un estudio correlacional en un colegio de Valencia, utilizando dos grupos de 1º ESO y centrándonos en la materia ciencias sociales.

Además, pensamos que aquellas personas que obtuvieran mayor puntuación en los cuestionarios porque evaluaran mejor la actividad, podrían tener notas más altas, por implicar mayor interés en dicha actividad, y mayor profundización en el aprendizaje.

Materiales.

Se creó un cuestionario para administrar a los alumnos después de realizar el WebQuest compuesto por 11 ítems a los que se contesta en 5 puntos desde muy en desacuerdo hasta muy de acuerdo.

Participantes.

Utilizamos dos grupos de 1º de ESO de una la asignatura Ciencias Sociales impartida por el mismo docente y con notas medias lo más parecidas posible. En el grupo de aplicación había 29 niños y niñas; en el grupo control, 27, con edades entre 12 y 14 años de edad, de clase social media-alta. No había sujetos con características especiales a destacar.

Diseño.

Se llevó a cabo un estudio de grupo control no equivalente, en el que se utilizaron las notas de la evaluación anterior como medida pretest.

Procedimiento.

El Webquest se realizó en el grupo cuyas notas en la materia en la evaluación anterior era inferior. Tras las 5 sesiones en las que se llevó a cabo la intervención, se aplicó la encuesta de satisfacción con la actividad.

RESULTADOS

Se realizó un análisis factorial exploratorio para comprobar la dimensionalidad del cuestionario de satisfacción, que mostró dos factores que explicaban el 51,058% de la varianza. El primero agrupa ítems de satisfacción con la tarea, (“satisfacción con la

actividad"). El segundo, está compuesto por preguntas relacionadas con el desempeño en el trabajo realizado y el aprendizaje, así como el trabajo cómodo e interesante y la utilidad de la tarea, por lo que lo llamamos "satisfacción con el trabajo realizado". El Alfa de Cronbach de la escala fue 0,873 Para el primer factor 0,855 y 0,788 para el segundo. Los resultados son satisfactorios teniendo en cuenta el reducido tamaño de la muestra y del cuestionario.

Se observó una mejora en las notas del grupo que realizó el WebQuest comparadas con las obtenidas por el grupo control, a pesar de no ser significativa la diferencia ($t=1,244$; $p=0,219$). La encuesta indicó que satisfacción con la actividad fue elevada, estando las medias de los ítems alrededor de 3 (siendo el máximo 4).

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos no fueron los esperados, puesto que las diferencias en las notas de ambos grupos no fueron suficientes para ser consideradas significativas, aunque la tendencia observada sí que iba en la dirección de la hipótesis que se planteó en un principio.

La utilización de WebQuest se ha mostrado muy útil para el aprendizaje de los alumnos, y por ello creemos muy necesario seguir aplicándolo en el aula y continuar realizando diferentes estudios, para poder introducir mejoras y que su uso sea cotidiano y en cualquier nivel, para que sirva como un instrumento más que complemente, amplíe y enriquezca la enseñanza tradicional y que se encuentre más conectada con el mundo real.

Gracias al cuestionario que se aplicó, se pudo comprobar que estuvieron satisfechos con la forma de trabajar este tema, y que en el futuro les gustaría volver a utilizarlo en esa y otras asignaturas. Este tipo de actividades fomentan la utilización, tablets, pizarras electrónicas, internet, y un largo etc, propiciando una mayor participación e implicación, más interacción entre los compañeros, más autonomía. Es una forma distinta de trabajar que les ayuda a salir de la rutina de las clases tradicionales en las que se limitan a escuchar gran cantidad de información en muy poco tiempo, que no es útil debido a que trabajan poco o nada con esa información que apenas procesan, o lo hacen a un nivel muy superficial debido a que no tienen un papel activo en el proceso.

REFERENCIAS

Adell Segura, J. (2004). Internet en el aula: las WebQuest. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa,* 17.

Area Moreira, M. (2004*).* WebQuest. Una estrategia de aprendizaje por descubrimiento. *Quaderns Digital, 32,* monográfico.

Barreto Tovar, C. H. (2006). Límites del constructivismo pedagógico. *Educación y Educadores.* 9(1).

Capdet, D. (2010). *Nuevas alfabetizaciones y nuevos entornos conectivistas*. Manual del curso NANEC. Valencia:SFP.

Dodge, B. (2004) Tareonomía del WebQuest. *Quaderns Digital, 32,* monográfico.

Dussel, I. y Quevedo, L. A. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires: Santillana.

Hernández Requena, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC.),* 5(2).

Martínez Méndez, S. (2010). *Introducción a las Webquest*. Recuperado el 08-04-13, de www.webquest.es

Morales, M. (2011). *Constructivismo en la escuela secundaria: una experiencia de aplicación sistemática*. Argentina: Editorial Maipue

Sagredo, J.L. (2007). *WebQuest: un ejemplo de trabajo por proyectos en Informática*. Recuperado el 13-04-13, de http://portal.educ.ar/debates/eid/informatica/para-trabajar-clase/webquest-un-ejemplo-de-trabajo.php.

EL MÉTODO PILATES COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA LA MEJORA POSTURAL EN ADOLESCENTESDES: PROPUESTA DIDÁCTICA

***Blanco Martínez, Rosa, **Gutiérrez López, José y ***Castro Lemus, Nuria**

**IES L. Torres Quevedo, Santander; ** IES Villajunco, Santander; ***Universidad de Sevilla*

RESUMEN

El presente trabajo muestra la adaptación de un programa basado en el Método Pilates (MP) a la población adolescente dentro del currículum de Educación Física (EF). La metodología seguida para la adaptación de MP al contexto escolar fue: a) análisis del repertorio de ejercicios de la batería de pilates MAT, b) selección y adaptación de ejercicios c) estrategias para presentar los contenidos al alumnado, d) puesta en práctica de la unidad didáctica. La propuesta educativa contribuye a la toma de conciencia de la espalda y de la educación postural. Del mismo modo enseña, a través de la práctica, una batería de ejercicios adecuados para el fortalecimiento de la musculatura de sostén de la columna vertebral. Los resultados de su aplicación muestran que además de ser un método viable en el contexto escolar, la unidad didáctica de Pilates escolar, ayuda al alumnado a descubrir y conocer su nuevo esquema corporal, mejorando su actitud postural. Podemos concluir finalmente que la adaptación del Método Pilates resulta procedente.

PALABRAS CLAVE: Método Pilates, adolescentes, educación postural y actitud postural.

ABSTRACT

The purpose of this study was to introduce a Pilates Method (PM) programme for adolescents at school. The method followed was: a) analyze the Pilates battery, b) select and to adapt the exercises, c) strategies to teach the method at school, d) practice the MP method as didactical unit in the physical education classes. The educative proposal serves to get conscience of spine and postural education. Similarly, teach by practicing a battery of exercises appropiate to strength the spine support musculature. The results show that Pilates Method is viable at school and the didactical unit based on MP helps

the pupils to discover and know their new body schema improving their postural attitude. These results suggest that PM is appropiate.

KEYWORDS: Pilates method, adolescents, postural education and postural attitude.

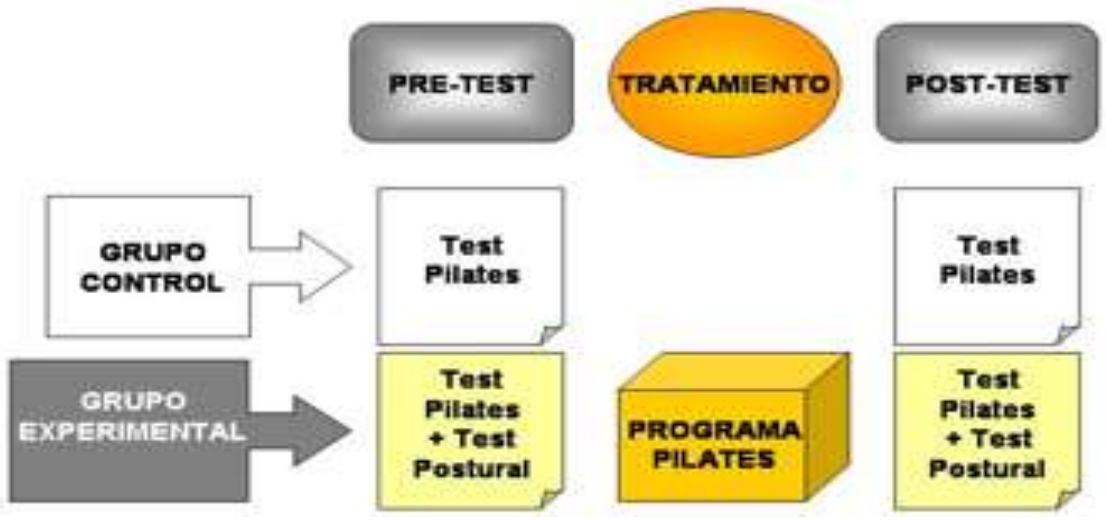
INTRODUCCION

El Método Pilates (MP) se centra principalmente en el acondicionamiento corporal mediante estiramientos y fortalecimiento de los músculos para la mejora de la flexibilidad, la fuerza, la coordinación y el equilibrio y viene siendo uno de los programas más utilizados en la población adulta general para la mejora postural. El objetivo principal de este trabajo era llevar a cabo con estudiantes de ESO unas clases basadas en el método Pilates e identificar algún posible cambio en la actitud postural del alumnado o en su aprendizaje sobre el control corporal.

MÉTODO

- *Población*: Alumnado de 4º de la ESO IES Las Llamas de Santander. Grupo experimental compuesto por catorce estudiantes (6 chicos y 8 chicas) quienes recibieron un programa basado en MP, dos veces a la semana, durante 5 semanas (8 sesiones de Pilates + 2 de test), impartidas por una profesora experta en el método Pilates. Grupo control compuesto por 18 estudiantes (10 chicas y 8 chicos), tal como se muestra en la Figura 1.

Figura 1. Diseño experimental



- *Diseño de la intervención*: tras la selección y adaptación del protocolo de ejercicios, la propuesta didáctica se basó en la propuesta de ejercicios que se muestran en la siguiente figura (2).

Figura 2. Propuesta de ejercicios

- *Instrumentos de evaluación*:
    - Se utilizó un test práctico para medir el control postural en dos momentos, pre y post intervención:
        - **Pilates Test** consistió en un bloque de quince ejercicios de valoración funcional de la postura.
    - Para valorar cualitativamente la experiencia del método Pilates como contenido en las clases de Educación Física, utilizamos:
        - **Encuesta para el alumnado,** con preguntas abiertas sobre el MP, sus principios, la organización de las clases, los ejercicios propuestos, las progresiones, el profesor, los objetivos alcanzados y la impresión general de la experiencia con el MP.

- **Diario del profesor**, donde hemos recogido las sesiones, impresiones y observaciones tanto metodológicas como a cerca de la progresión y el aprendizaje observado durante el transcurso de las sesiones.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

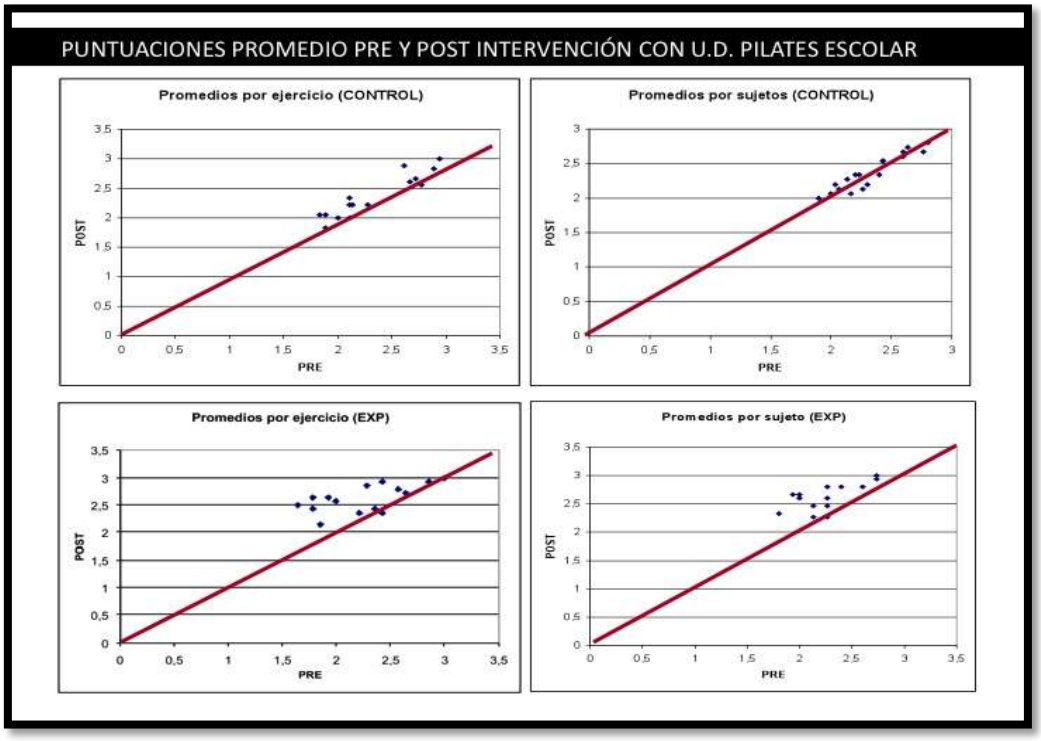
A.

Con el objetivo de valorar cuantitativamente si ha habido cambios en la actitud postural en los estudiantes del grupo experimental (sometido a MP) con respecto al grupo control, se realizó el análisis de los datos extraídos de la batería de "**Pilates test".** A continuación, se muestra un gráfico con la correlación de las puntuaciones **promedio obtenidas por ejercicio** en el pre y post test en ambos grupos (figura 3).

Respecto al **grupo control** (CONTROL), las puntuaciones medias de cada ejercicio son comparadas entre ambos test y no aparecen muchas diferencias, y las pocas que aparecen están situadas a ambos lados de la recta de correlación y muestran muy poca magnitud. Esto significa que los resultados entre el pre y post test son muy similares, por lo que no aparecen cambios significativos a lo largo del proceso experimental en este grupo.

Respecto al **grupo experimental** (EXP)**,** se muestran dos gráficos con la correlación de las puntuaciones promedio por ejercicio en el pre y post test. Las puntuaciones medias del post-test son claramente mejores que las del pre-test. Algunos ejercicios no muestran ningún cambio, pero la mayoría de ellos lo hacen de forma positiva.

Figura 3. Correlación de las puntuaciones promedio obtenidas por ejercicio en el pre y post test en ambos grupos.



Este gráfico correlaciona las puntuaciones promedio de cada ejercicio de la batería entre el pre-test (eje horizontal) y el post-test (eje vertical) para cada grupo CONTROL (grupo control) y EXP (grupo experimental). Los promedios corresponden al conjunto del alumnado del grupo. Cada ejercicio se puntúa entre 0 y 3.

El grupo de estudiantes que siguió un programa de Pilates escolar ha mostrado mejoras más evidentes en su actitud postural respecto al grupo control.

B.

Sobre la valoración cualitativa de la experiencia didáctica, los resultados en porcentajes de la encuesta realizada al alumnado que practicó Método Pilates, son lo que se presentan en las siguientes gráficas (figura 4).

Figura 4. Gráficas que expresan en porcentajes las respuestas a la batería de preguntas de la encuesta para alumnos participantes en las clases de Método Pilates.

CONCLUSIONES

Tras la experiencia didáctica analizada podemos establecer dos tipos de conclusiones. Por un lado, las extraídas del análisis cuantitativo de la batería "Pilates test":

- La aplicación de un programa de Pilates (8 sesiones) a lo largo de algunas clases de EF mejora el control de la actitud postural entre adolescentes.
- La mejora encontrada podría deberse a al interés personal de cada estudiante, su actitud de aprendizaje, motivación y esfuerzo en la práctica durante las sesiones de Pilates.

Por otro lado, las obtenidas tras la observación y el análisis cualitativo del proceso de enseñanza-aprendizaje, que nos permite afirmar que, en general, los alumnos:

- Comprenden el "método" (MP) sin necesidad de explicaciones teóricas, más allá de las indicaciones verbales, táctiles y visualizaciones utilizadas durante el desarrollo de las sesiones.
- Son capaces de realizar los ejercicios propuestos con tras una progresión de aprendizaje, alcanzando un nivel de ejecución óptimo tras varias sesiones de trabajo.
- "Sienten" el trabajo realizado tras las sesiones, son conscientes de que existe cierta carga de trabajo y reconocen la exigencia física del MP.
- Son conscientes de su aprendizaje, de la dificultad que implican ciertos ejercicios y del control postural que requieren para su correcta ejecución.

DISCUSIÓN

- Respecto a la eficacia del programa de Pilates:
  - El tipo de Pilates "aplicado" ha sido Pilates Mat, cuya metodología e instrucción requiere de cierta madurez y concentración por parte del alumnado, por ello se eligió el curso de 4º ESO. Habría que estudiar otras posibilidades para implantar MP en otros ciclos o etapas educativas, buscando propuestas más lúdicas que desarrollen los principios del movimiento de MP o bien que combinen ambas (Mat y juegos funcionales) y estudiar de nuevo sus posibilidades, posibles beneficios y efectos.
- Respecto a los beneficios encontrados tras la intervención con MP:

- El control postural ha registrado mejoras en el alumnado tras la intervención con Método Pilates Mat, pero esta metodología no es "recomendable" para todos los niveles educativos, dadas sus características.
- La motivación, actitud y esfuerzo del alumno resulta clave en la progresión de aprendizaje y objetivos alcanzados tras la práctica con MP, cabría valorar en el futuro propuestas basadas en MP que fueran atractivas atendiendo al nivel y etapa educativa.

• Respecto a los beneficios y posibilidades observadas tras el uso de MP escolar, podemos concluir que:

- La introducción de un programa basado en MP mejora el aprendizaje del control corporal por parte de los estudiantes, así como un conocimiento práctico más profundo de su actitud corporal.

REFERENCIAS

Blanco Martínez, R. (2000). *El Método Pilates. Manual de Pilates para Educación Física*. Santander. Pilatescolar.

Rodríguez, P.L. y Casimiro, A.J. (2000). La postura corporal y su percepción en la enseñanza primaria y secundaria. En F. Salinas (Coord.) *La Actividad Física y su práctica orientada hacia la salud*. Granada. Grupo Editorial Universitario.

Tercedor, P. (1995). Higiene postural. Educación de la postura y prevención de anomalías en el contexto escolar. *Habilidad Motriz*, 6, 44-49.

LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA MOVILIDAD DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. TENDENCIAS ACTUALES Y DESAFÍOS FUTUROS.

Fernando Osvaldo Esteban

CONICET, IIGG-UBA, Argentina

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es analizar las principales dimensiones globales de la movilidad internacional de estudiantes universitarios. Para ello se explotaron dos bases de datos estadísticos (OCDE y National Science Foundation, para el caso de Estados Unidos). Los resultados destacan que la movilidad estudiantil responde a estrategias deliberadas de universidades y gobiernos y, de una manera más amplia, a una tendencia cultural de los jóvenes. Las tendencias apuntan a que continuará creciendo a gran escala en la próxima década. Hemos detectado un incremento de la competencia entre países por el reclutamiento de estudiantes, aunque Estados Unidos continúa siendo un destino predominante. La movilidad de estudiantes de grado suele tener como finalidad principal el cobro de matrícula, mientras la de estudiantes de postgrado es una modalidad de atracción de personal calificado.

ABSTRACT

The aim of this paper is to analyze the main dimensions of international mobility of university students. We examine two database (OECD and the National Science Foundation, for the case of the United States). The results highlight that student mobility responds to deliberate strategies of universities and governments and, more broadly, to a cultural tendency of young. The trends suggest that the mobility of students continue to grow in the next decade. We found an increase in competition among countries for student recruitment, although the United States continues to be a dominant destination. Mobility of undergraduate primary purpose usually charging tuition, however the mobility of graduate students is a form of attracting qualified staff.

INTRODUCCIÓN

La movilidad internacional de estudiantes universitarios es uno de los principales aspectos de la movilidad de personal calificado y, a la vez, la faceta más notoria de los procesos de internacionalización de la educación superior. La preocupación por el destino de los "mejores" es probablemente el tema que mayor atención concita dentro y fuera de los círculos de especialistas, sobre todo en los países desarrollados. El foco de esta preocupación suele concentrarse en los flujos internacionales de estudiantes de posgrado, sobre todo en ciencias e ingeniería.

La comprensión de la lógica de la movilidad de estudiantes de posgrado que se presenta en la primera sección requiere integrar los flujos de estudiantes en el marco de procesos de mayor alcance como las transformaciones en las pautas culturales de la juventud, las estrategias de internacionalización de las instituciones de educación superior y las políticas nacionales que las fomentan. En la segunda sección se reseñan las tendencias recientes en la movilidad internacional de estudiantes universitarios y en la tercera se analiza el papel de los estudios en el extranjero como precursores de la migración calificada

1. La internacionalización de los estudios universitarios

1.1. Estudiantes en movimiento

Las universidades estadounidenses y, en menor medida, europeas, ya contaban con un volumen significativo de estudiantes universitarios extranjeros en la década de 1960. Esta tendencia se intensificó en las últimas décadas. Actualmente, se calcula que en torno a los dos millones de estudiantes se encuentran matriculados en universidades extranjeras. El incremento de los flujos internacionales de estudiantes universitarios se produjo junto con una mayor diversificación de los destinos, los tipos y la dinámica de movilidad.

En este proceso han tenido un papel definitivo los esfuerzos deliberados de las instituciones universitarias y de los gobiernos de los países receptores de estudiantes extranjeros. A través de distintos mecanismos y con diferentes propósitos, universidades y gobiernos convergieron en el objetivo de reclutar estudiantes extranjeros. Sin embargo, y desde una perspectiva más general, puede decirse que la movilidad

internacional de estudiantes universitarios se inscribe en tendencias culturales de mayor alcance. La difusión de una "cultura juvenil de la movilidad, motivada menos por los tradicionales factores económicos de la migración (ingresos, empleo, etc.) y más por factores de educación, tiempo libre y adquisición de experiencia" se ha transformado en un fenómeno de gran importancia (Higher Education Funding Council for England, 2004).

1.2. Modalidades y políticas de la internacionalización de la educación superior

La movilidad de estudiantes universitarios es la principal faceta de la internacionalización de la educación superior. Este proceso comprende y se nutre de una amplia gama de actividades. Una de las más significativas es la provisión de servicios de educación superior en el extranjero (programas de educación a distancia, programas gemelos, acuerdos de franquicia y programas articulados entre universidades locales y extranjeras). De manera menos directa, la multiplicación de congresos, proyectos de investigación, programas de intercambio de investigadores, publicaciones y otras actividades de cooperación consolida una trama muy densa de vínculos internacionales que está en la base de la proyección internacional de muchas universidades (Knight, 2005)

¿Cuáles son las estrategias de las universidades y las políticas de los gobiernos para atraer estudiantes universitarios? ¿Cuáles son los objetivos que persiguen? Las respuestas parten de la identificación de tres lógicas principales: 1) la movilidad como un instrumento de cooperación internacional de los Estados, 2) la movilidad como una modalidad de atracción de personal calificado, y 3) el reclutamiento internacional de estudiantes como fuente de ingresos. Estos abordajes no son excluyentes; por el contrario, suelen solaparse y en muchos casos son convergentes (véase OECD, 2004).

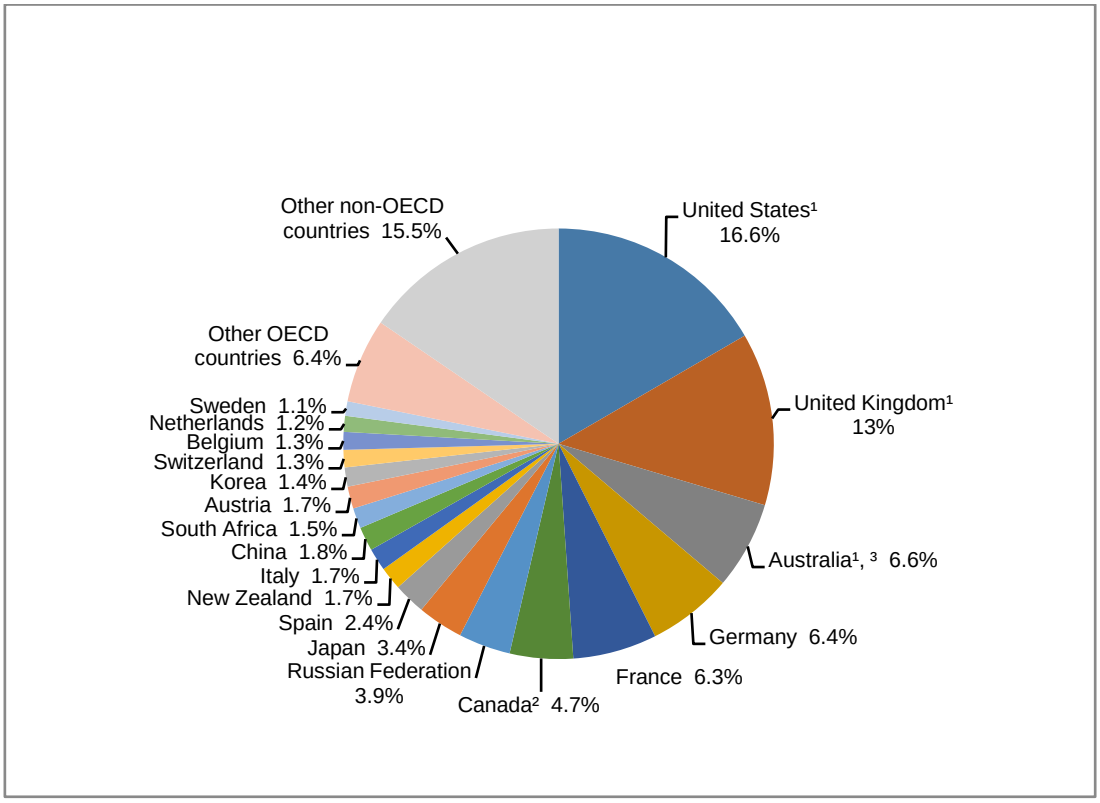
2. Escala y dinámica de la movilidad internacional de estudiantes universitarios

De acuerdo con el informe Education at a Glance 2012 (OCDE, 2013) para el año 2010 más de 4,1 millones de estudiantes de educación superior estaban matriculados en universidades de países diferentes al de su ciudadanía. El 83% en países del G20 y 77% de la OCDE. Este crecimiento ha sido particularmente significativo en los últimos

veinte años: hacia 1980 el número de estudiantes extranjeros era de aprox. 1,1 millones, un 25% del total estimado en la actualidad.

Australia, Francia, Alemania, Reino Unido y Estados Unidos reciben, cada uno, más del 6% de todos los estudiantes extranjeros. En particular estos últimos países reciben un tercio de esa población. La preeminencia estadounidense se afirma con mayor fuerza en el segmento de mayor calificación y relevancia para las capacidades nacionales de innovación. Entre los estudiantes extranjeros de nivel de doctorado, los Estados Unidos concentran una cantidad equivalente a la de todo el resto de los países de la OCDE sumados (Wycoff y Schaaper, 2005: 3). En el mismo sentido, las universidades de investigación estadounidenses son el principal destino para los posdoctorados extranjeros (National Science Foundation, 2004).

Gráfico 1. Estudiantes extranjeros de educación superior según países seleccionados (2010). En porcentaje sobre el total de estudiantes matriculados.



Fuente: OCDE, Education at a Glance, 2012

3. Los estudios universitarios en el extranjero como precursores de la migración calificada

El caso de Estados Unidos es paradigmático en este aspecto. La realización de estudios universitarios en aquel país contribuye de manera relevante a facilitar la posterior inserción laboral allí. Este papel es favorecido por las características específicas de los mercados laborales estadounidenses, la legislación migratoria y las competencias adquiridas por los estudiantes a lo largo de sus carreras. Desde el lado de los estudiantes, la familiaridad con los sistemas educativos, migratorios y laborales del país de destino constituye una ventaja apreciable frente a potenciales competidores, limitando costos y tiempos de ingreso al mercado laboral. En muchos casos, además, existen vinculaciones con empleadores del mismo origen nacional que facilitan la transición del estudio al empleo.

El indicador más importante para estimar el papel de los estudios universitarios como vía de entrada a la migración calificada es la tasa de permanencia de los graduados universitarios. Un dato disponible a través de la National Science Foundation. El rasgo principal que merece destacarse en este aspecto es que las tasas de permanencia de extranjeros que recibieron un doctorado en ciencias o ingeniería aumentaron de manera muy significativa entre 1989 y 2001 (de 49% a 71%).

CONCLUSIONES

La movilidad estudiantil responde a estrategias deliberadas de universidades y gobiernos y, de una manera más amplia, a una "nueva cultura juvenil". Las tendencias apuntan a que continuará creciendo a gran escala en la próxima década. Hemos detectado un incremento de la competencia entre países por el reclutamiento de estudiantes, aunque Estados Unidos continúa siendo un destino predominante. La movilidad de estudiantes de grado suele tener como finalidad principal el cobro de matrícula, mientras la de estudiantes de postgrado es una modalidad de atracción de personal calificado.

REFERENCIAS

Higher Education Funding Council for England (2004): *International student mobility, report by the Sussex Centre for Migration Research*, University of Sussex, and

the Centre for Applied Population Research, University of Dundee. Disponible en www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2004/04i_30/04_30.pdf

Knight, J. (2005). "New Typologies for Crossborder Higher Education". *International Higher Education,38*, 3-5.

National Science Foundation.(2004). *Graduate Students and Postdoctorates in Science and Engineering 2002*, Arlington, VA.National Science Foundation.

OCDE (2013) *Education at a Glance 2012*. Paris. OCDE

OECD. (2004). *Internationalisation and Trade in Higher Education. Opportunities and Challenges*. París: OECD.

Wycoff, A. y Schaaper, M. (2005). "The changing dynamics of the global market for the highly-skilled".*Advancing Knowledge and the Knowledge-Economy Conference*, National Academy of Science, Washington. D.C.

LA TUTORÍA INDIVIDUAL COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA PARA LA ADQUISICIÓN DE HABILIDADES DE COMPETENCIA SOCIAL EN MENORES CON MEDIDAS DE INTERNAMIENTO JUDICIAL

Víctor Raúl Pintado Rey

Centro de Internamiento de Menores -Casa Juvenil de Sograndio-. Gobierno del Principado de Asturias. Universidad de Oviedo

RESUMEN

Las dinámicas de organización de los centros de responsabilidad penal de menores y la diversidad de actividades a las que asisten los jóvenes, dentro y fuera de la institución, dificultan la estabilidad de los grupos de formación de habilidades de competencias sociales. Como propuesta complementaria y en ocasiones alternativa a esta intervención grupal, la investigación plantea sumergirnos en una reflexión profunda sobre la contribución de la tutoría socioeducativa individual al proceso de adquisición de estrategias de pensamiento prosocial.

A partir del análisis de un estudio de caso, de una joven de 16 años internada en el Centro de menores de Sograndio (Asturias), desarrollamos y evaluamos un programa de pensamiento prosocial, de forma tutorial, con esta interna.

Como metodología de investigación nos decantamos por una *Evaluación de Programas*, ya que nos permitía poder incorporar distintas técnicas e instrumentos de recogida y análisis de la información, como la observación, la entrevista, los grupos de discusión y los cuestionarios.

Entre los principales resultados destacamos el alto nivel de satisfacción y participación de la joven en las sesiones de trabajo. En las conclusiones, señalamos la gran flexibilidad de la dinámica tutorial que se ajusta perfectamente a las características individuales de la menor.

ABSTRACT

The way juvenile detention centers are organized and the variety of activities youngsters attend to inside and outside the institution complicate the stability of social skills training groups. As a complementary and alternative proposal to this type of group intervention, this investigation proposes a serious reflection upon the contribution of

socioeducational individual tutoring to the process of acquisition of prosocial thinking strategies.

As a starting point we take a sample study of a female sixteen year old who was in the Juvenile Detention Center of Sograndio in Asturias (Spain) and, from this, we develop and assess a prosocial thinking tutorial program for this intern.

As regards the methodology it can be said that we used a *Program Assessment,* which enabled us to incorporate different methods of information analysis and collection, such as: observation, interviews, discussion groups and questionnaires.

Among the main results we highlight the following: the young girl's high level of satisfaction and participation in the working sessions. In the conclusion we point out the great flexibility of the tutorial dynamics, which perfectly fits the minor's individual characteristics.

INTRODUCCIÓN

En los centros de responsabilidad penal de menores, los programas de adquisición de habilidades de competencia social, se han desarrollado a través de una metodología de trabajo grupal, con un tiempo y un espacio pautado dentro de los horarios de la institución. En el centro de internamiento de menores de Sograndio en el Principado de Asturias, donde se desarrolla la investigación, este tipo de programas se implementa en el tiempo dedicado a las actividades socioeducativas, entre las 18:00 y 20:00 horas. Los distintos tipos de internamiento de menores y la diversidad de actividades que realizan dentro y fuera de la institución, hace difícil la composición de grupos estables de formación de competencias sociales. De hecho, una parte significativa de menores no pueden asistir a estos grupos.

Investigaciones nacionales e internacionales realizadas por distintos autores (Ross & Ross, 1995; Ross, Fabiano y Garrido, 1990) coinciden en destacar la importancia de formarles en habilidades de competencia social, como uno de los indicadores de éxito en la reeducación de conductas delictivas, dando así, respuesta a las necesidades criminógenas o también denominadas factores de riesgo delictivo.

Por otro lado, Gimeno Sacristán (2008) señala que el tiempo de educar es todo el tiempo, de ahí que el tiempo para la adquisición de competencias sociales, no tendría que ser, únicamente, un tiempo pautado por los horarios institucionales (Caride,

Lorenzo y Rodríguez, 2012) en un grupo determinado, olvidándonos de las necesidades reales de los educandos.

Desde esta perspectiva, nuestra intención es ofrecer una alternativa que pueda conjugar la necesidad de adquisición de habilidades de competencia social de los internos y las limitaciones organizativas de los centros. Y la propuesta, que a nuestro juicio, mejor se adapta a esta disyuntiva es tutoría individual.

Por tutoría entendemos el proceso de acompañamiento en el aprendizaje vital de una persona (Arnaiz y Isus, 1995), es una herramienta inherente a la tarea educativa que tiene que sistematizarse y dotarse de contenido. La tutoría es una serie de contactos, reuniones, sesiones con los que se pretende lograr la consecución de unos objetivos educativos propuestos (Arquero, 2002).

MÉTODO

Como objetivo general del estudio, nos planteamos reflexionar sobre el papel que puede asumir la tutoría individual como herramienta didáctica para la adquisición de habilidades de pensamiento prosocial. Como objetivos específicos planteamos los siguientes:

- Adaptar y desarrollar el Programa del Pensamiento Prosocial Versión Corta para Jóvenes utilizando como metodología de implementación la tutoría individual.
- Comprobar la efectividad del programa en función de los indicadores externos utilizados para la evaluación del mismo.
- Valorar la opinión y nivel de satisfacción que suscita la implementación del programa a través de una dinámica tutorial individual.

- Participantes

La población de educadores del centro ronda las 23 personas, 9 de ellas forman parte del equipo de investigación y 3 de estas 9 participaron de forma directa en las sesiones tutoriales.

Respecto a los internos, al tratarse de un estudio de caso, sólo contamos con una joven participante de 16 años que cumple medida de internamiento en régimen semiabierto.

- Metodología de investigación

La metodología de investigación tiene un carácter ecléctico, con un predominio cualitativo que se complementa con instrumentos y análisis cuantitativos.

Dentro de la metodología cualitativa, el proceso de reflexión-acción puede considerarse la base fundamental del estudio, destacando las distintas reuniones de trabajo conjuntas o grupos de discusión, dirigidas al análisis de los datos e informaciones recogidas así como a la adaptación y planificación de las sesiones a la dinámica tutorial individual.

El proceso de reflexión sobre la práctica, se enmarca en la evaluación del Programa de Pensamiento Prosocial Versión Corta para Jóvenes -PPS-VCJ (Alba et al., 2005). Evaluación que está en clara consonancia con el modelo CIPP (Stufflebeam y Shinkfield, 2005).

En este estudio se han utilizado diferentes estrategias de recogida de información, asociadas a unos propósitos y a unos informantes, que se resumen en la Tabla 1.

Tabla 1. Estrategias de evaluación, finalidades y fuentes de la información.

ESTRATEGIA	¿QUÉ PRETENDEMOS?	INFORMANTES
Proceso de reflexión-acción		
Observación		
Diario	Permitir al educador-investigador completar y contrastar la información.	▫ Educador investigador
Ficha de observación por sesión de las variables interés y participación.	Registrar información sobre las variables «*interés*» y «*participación*».	▫ Educadores observadores participantes
Cuestionarios / Entrevista		
Cuestionario de Indicadores externos para la evaluación del PPS-VCJ (Pretest y Postest)	Evaluar los posibles cambios provocados tras la aplicación del programa (efectividad).	▫ Joven (través de entrevista) ▫ Educador tutor ▫ Coordinadores
Cuestionario de valoración final (tres instrumentos adaptados).	Explorar el grado de satisfacción y recoger la opinión final de los participantes.	▫ Joven (interna) ▫ Educadores observadores participantes ▫ Coordinadores
Grupo de discusión		
Grupos de discusión para la evaluación de las sesiones (Recogido en las actas de las sesiones)	Valorar los resultados obtenidos en la sesión desarrollada y adaptación y elaboración de la siguiente.	▫ Educadores observadores participantes ▫ Educador investigador
Grupo de discusión del impacto final y de la satisfacción (Acta-informe).	Proporcionar una valoración y reflexión colectiva del impacto final de la investigación.	▫ Educadores observadores participantes ▫ Educador investigador ▫ Joven (interna)
Grupo de discusión sobre el Informe final (Valoración externa)	Cotejar y validar los resultados y propuestas realizadas	▫ Educador investigador ▫ Informantes externos: -coordinación -psicóloga
Proceso de reflexión-acción		

RESULTADOS

Las variables interés y participación obtienen resultados muy positivos con porcentajes del 73% en interés y del 90% en participación activa. Estos datos son muy parecidos e incluso en algunos casos superiores a los mejores resultados obtenidos por sus compañeros en la intervención grupal.

Respecto a los posibles efectos observados tras la aplicación del programa, se destaca principalmente un cambio significativo el ítem "Verbaliza sus emociones", dato que se vuelve a confirmar en las notas cualitativas aportadas por los educadores, donde se argumenta que ante los relatos violentos ha bajado considerablemente su nivel de excitación y es capaz de verbalizar sus emociones, especialmente las relacionadas con su problemática familiar.

El nivel de satisfacción de la joven es muy alto, afirmando que "volvería a incorporarse a actividades tutoriales de este estilo", porque la ayudaron a conocerse y a sentirse mejor. La satisfacción del colectivo de educadores es también muy alta, señalando que es una experiencia muy positiva y enriquecedora tanto para la interna como para los profesionales, convirtiendo la tutoría individual en una alternativa didáctica muy interesante para nuestro trabajo.

CONCLUSIONES

Tras el proceso de reflexión-acción y el análisis de la información, el equipo de trabajo considera que la tutoría individual es una herramienta didáctica muy adecuada para complementar, y en su caso sustituir, a los grupos de adquisición de habilidades de competencia social.

A este respecto se destacan como características más sobresalientes de la tutoría individual, su gran flexibilidad para acomodarse a las necesidades de los internos/as y de la institución, permitiendo ajustar los contenidos, a las capacidades, intereses y conocimientos previos de los educandos, consiguiendo un trabajo significativo que los internos vivencian como una propuesta atractiva y útil que contribuye a favorecer el éxito de la intervención socioeducativa.

Se convierte, por tanto, esta propuesta tutorial individual, en una herramienta didáctica alternativa que puede garantizar, en los centros de internamiento de menores, una intervención dirigida a la adquisición de habilidades de pensamiento prosocial, incluso en los casos en que a los internos les sea imposible asistir a las sesiones de grupo. De

esta manera, aseguramos una respuesta educativa adecuada que interviene directamente en los factores de riesgo delictivo más directamente implicados en el desarrollo de las conductas delictivas.

REFERENCIAS

Alba, J.L. et al. (2005). El programa del pensamiento prosocial. Versión corta para jóvenes. En V. Garrido y Mª. J. López. (coords.) *Manual de intervención educativa en readaptación social. Vol.2. Los programas del pensamiento prosocial*(95-310). Valencia: Tirant lo Blanch.

Arnaiz, P. y Isus, S. (1995): *La tutoría, organización y tareas.* Barcelona: Editorial Grao.

Arquero, M. (2002). *Educación de Calle. Hacia un modelo de intervención en marginación juvenil.* Madrid: Editorial Popular.

Caride, J.A., Lorenzo, J.J. y Rodríguez M.A. (2012). Educar cotidianamente: el tiempo como escenario pedagógico y social en la adolescencia escolarizada. Pedagogía Social. *Revista Interuniversitaria, 20*, 19-60.

Gimeno Sacristán, J. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Morata.

Ross, R.R., Fabiano, E. y Garrido Genovés, V. (1990). Pensamiento prosocial: El modelo cognitivo para la prevención y tratamiento de la delincuencia. *Revista Delincuencia*, 1(monográfico), 1-116.

Ross, R.R. y Ross, R.D. (1995).*Thinking Straight: The Reasoning and Rehabilitation Program for Delinquency Prevention and Offender Rehabilitacion. O*ttawa, Canada: Air Training and Publications.

Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A.J. (2005).*Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica.* Barcelona: Paidós y M.E.C.

LOS BUENOS EDUCADORES SOCIALES QUE TRABAJAN CON JÓVENES EN SITUACIÓN DE RIESGO SOCIAL: INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA EFICAZ EN EL MARCO DE UN ESTUDIO REALIZADO CON PROFESIONALES DE ENTIDADES PERTENECIENTES A CATALUÑA, MADRID Y GALICIA

Ángel De-Juanas, Miguel Melendro, Ana Eva Rodríguez, y Ángel Luis González-Olivares

Facultad de Educación. UNED

RESUMEN

*Antecedentes:*Los profesionales que trabajan con jóvenes en riesgo de exclusión deben establecer un vínculo con ellos durante la intervención. Para ello, es indispensable reunir una serie de características que vienen definidas por el perfil del educador social. El presente estudio, realizado entre 2011 y 2013, explora este perfil a partir de las opiniones de los propios profesionales pertenecientes a entidades de tres territorios del estado español (Madrid, Galicia y Cataluña). *Método:* Se trata de un estudio descriptivo de carácter no experimental que recoge información de 92 profesionales mediante un cuestionario. Los datos estadísticos fueron hallados utilizando el programa SPSS 19.0. *Resultados:* Los resultados evidencian que el perfil del buen educador comprende, entre otros, los siguientes rasgos: implicación, empatía, sentido del humor, cercanía, capacidad de escucha activa, paciencia, etc. Del mismo modo, el aspecto considerado más relevante dentro de la intervención con adolescentes fue que favorece su inclusión social.*Conclusiones:* El perfil del buen educador comprende numerosos aspectos que están directamente relacionados con la intervención socioeducativa que puede ser considerada como eficaz. De todo ello se derivan importantes implicaciones para la práctica profesional.

ABSTRACT

Past: Professionals working with young people at risk of exclusion must establish a bond with them during surgery. For this it is essential to collect a set of characteristics that are defined by the profile of the social educator. This study, conducted between 2011 and 2013, explores this profile from the opinions of the professionals themselves

three entities belonging to Spanish territories (Madrid, Galicia and Catalonia). *Method:* This is a descriptive study that collects non-experimental data from 92 professionals using a questionnaire. The statistical data were found using SPSS 19.0.*Results:* The results show that the profile of a good educator includes, among others, the following traits: involvement, empathy, sense of humor, proximity, active listening skills, patience, etc. Similarly, the most important aspect considered in the adolescent intervention was favoring social inclusion.*Conclusions:* The profile of a good educator includes many aspects that are directly related to the educational intervention can be considered effective. From this we derive important implications for professional practice.

INTRODUCCIÓN

Cuando aún están activos los focos de debate en torno al modelo de competencias en la formación universitaria, esta investigación aproxima las opiniones de los propios educadores sociales sobre lo que supone ser un buen educador, un educador competente en la intervención con jóvenes en riesgo social. Estas aportaciones serán de una gran utilidad para mejorar su formación –inicial y permanente- y la eficacia de sus acciones socioeducativas con esta población.

Este trabajo tiene como principal objetivo describir las valoraciones que los educadores sociales en ejercicio que trabajan con jóvenes situación de riesgo de exclusión social hacen de los rasgos que configuran el perfil del buen educador social que interviene con esta población.

MÉTODO

La información que se presenta es resultado de una investigación que integra un estudio cuantitativo. La tipología de los datos recogidos mediante un cuestionario fue de dos tipos, en primer lugar hubo preguntas cerradas que seguían una escala valorativa. En segundo lugar, hubo preguntas abiertas cuyas respuestas fueron categorizadas y codificadas siguiendo los pasos establecidos para el análisis de contenidos de Pérez Juste (2006).

Materiales

Se utilizó un cuestionario semi-estructurado elaborado *ad hoc*. Este cuestionario incluía siete elementos que recogían información sociodemográfica. Ocho preguntas abiertas y veintidos afirmaciones sobre las que los profesionales tenían que expresar su grado de acuerdo siguiendo una escala valorativa. Para asegurar la validez de contenido del instrumento, se tuvo en consideración la valoración de los responsables de las diferentes entidades colaboradoras. La fiabilidad del instrumento, medida por el índice de consistencia interna Alfa de Cronbach, fue de 0,881.

Participantes

La realización del estudio se llevó a cabo durante los años 2011-2013 en Madrid, Galicia y Cataluña. Se siguió un muestreo incidental en el que se seleccionó una muestra de profesionales que trabajan con jóvenes en dificultad social que participan en programas de intervención de diversas entidades sociales colaboradoras (Opción 3, Igaxés 3, Fundació Pare Manel, entre otras).

Sobre un total de 92 participantes, 25 fueron varones (27,2%) y 67 mujeres (72,8%). Igualmente, la presencia mayoritaria de participantes se encuentra en Madrid dado que aporta 43 sujetos (46,7%) a la muestra total del estudio. Después Galicia y Cataluña aportan, respectivamente, 35 (38%) y 14 (15,2%) participantes a la investigación.

La media de edad de los profesionales que participaron en el estudio fue de 33 años y medio. En relación a los años de experiencia de este colectivo, la edad media se sitúa en 7 años y 9 meses.

En relación a la formación que presentan, mayoritariamente poseen estudios universitarios un 92,4% de los participantes. Siendo psicología (25%) y Educación Social (22,8%), las dos titulaciones que más representación tienen.

Diseño

El estudio cuantitativo es no experimental de tipo *ex post facto*.

Procedimiento

Los participantes fueron informados convenientemente de los propósitos del estudio y la participación fue voluntaria. La aplicación de las pruebas se llevó a cabo en las entidades colaboradoras. Una vez que los datos fueron recogidos se procedió a su

codificación y a la realización de los análisis estadísticos mediante el programa informático SPSS 19.0.

RESULTADOS

Se encontraron numerosos hallazgos que permitían describir con mayor precisión la situación y valoraciones que presenta este colectivo. Si bien, en el presente documento se muestran los resultados de una de las preguntas de respuesta abierta que tienen relación directa con lo que los profesionales perciben sobre el perfil competencial del buen educador social: "¿Cuáles son las competencias, habilidades y/o características personales de los profesionales que facilitan de forma más relevante el trabajo con adolescentes?".

Los resultados fueron analizados atendiendo a siete categorías, a saber: 1) vínculo y empatía; 2) habilidades sociales y de comunicación; 3) implicación, motivación y apoyo que facilita; 4) flexibilidad y respeto; 5) capacidad de escucha activa; 6) conocimiento y experiencia profesional en este ámbito; y 7) estabilidad emocional.

Los encuestados expresaron un total de 248 afirmaciones (cada uno podía señalar hasta un máximo de tres). Las más repetidas tienen que ver con "vínculo y empatía", "habilidades sociales y de comunicación" y "conocimiento y experiencia en este ámbito", junto con "implicación, motivación y apoyo".

Tabla 1. *Frecuencias y porcentajes de todas las afirmaciones*

	Frecuencia	Porcentaje
Vínculo y empatía	64	25,8
Habilidades sociales y de comunicación	59	23,8
Implicación, motivación y apoyo que facilita	35	14,1
Flexibilidad y respeto	24	9,7
Capacidad de escucha activa	12	4,8
Conocimiento y experiencia profesional en este ámbito	35	14,1
Estabilidad emocional	19	7,7
Total	248	100,0

En un segundo análisis de resultados se muestran aquellos aspectos indicados como primera opción.

Tabla 2. *Frecuencias y porcentajes de las afirmaciones indicadas como primera opción.*

	Frecuencia	Porcentaje válido
Vínculo y empatía	33	37,9
Habilidades sociales y …	19	21,8
Implicación, motivación …	8	9,2
Flexibilidad y respeto	7	8,0
Escucha activa	5	5,7
Conocimiento y experiencia …	8	9,2
Estabilidad emocional	7	8,0
Total	87	100,0
Valores perdidos	5	

Las afirmaciones más repetidas como primera opción son "vínculo y empatía", "habilidades sociales y de comunicación" y "conocimiento y experiencia en este ámbito", junto con "implicación, motivación y apoyo". Como se puede apreciar existe coincidencia en los tres primeros aspectos con los resultados hallados en los que se contabilizan la totalidad de las afirmaciones.

Considerando la distribución de primeras opciones en función de la comunidad autónoma, los resultados se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 3. *Frecuencias y porcentajes de las afirmaciones indicadas como primera opción por comunidad*

		Comunidad		
		Madrid	Cataluña	Galicia
Vínculo y empatía		17 51,5%	5 15,2%	11 33,3%
Habilidades sociales y de …		9 47,4%	2 10,5%	8 42,1%
Implicación, motivación y …		1 12,5%	2 25,0%	5 62,5%
Flexibilidad y respeto		4 57,1%	2 28,6%	1 14,3%
Capacidad de escucha activa		3 60,0%	1 20,0%	1 20,0%
Conocimiento y experiencia …		3 37,5%	1 12,5%	4 50,0%
Estabilidad emocional		3 42,9%	0 ,0%	4 57,1%
Total	Recuent %	40 46,0%	13 14,9%	34 39,1%

La más frecuente en Madrid es “vínculo y empatía”, al igual que en Cataluña y Galicia.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos se encuentran en consonancia con los aportados por otras investigaciones que resaltar la necesidad de mejorar las políticas sociales y de la formación de los profesionales (Goyette y Turcotte, 2004) y de desarrollar las competencias del buen educador social en este ámbito (Bautista-Cerro y Melendro, 2012).

CONCLUSIONES

Los buenos educadores sociales que trabajan con jóvenes en situación de riesgo social son más eficaces en su intervención cuando desarrollan estrategias relacionadas con su vinculación a través de la empatía, las habilidades sociales y de comunicación y la implicación, motivación y apoyo, elementos prioritarios en la formación de estos profesionales.

REFERENCIAS

Bautista-Cerro Ruiz, M.J. (2007). El largo camino de las competencias. Diseño de perfiles y programas. *Acción Pedagógica, 16*, 6-11.

Goyette, M. y Turcotte, D. (2004) La transition vers la vie adulte des jeunes qui ont vécu un placement: un défi pour les organismes de protection de la jeunesse. *Revue Service Social, 51*, 29-44.

Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.

MUSEOS DE ARTE EN GIJÓN: EVALUACIÓN DE LA ACCIÓN CULTURAL E INCIDENCIA EN EL DESARROLLO DEL PROYECTO DE CIUDAD EDUCADORA

Sué Gutiérrez Berciano y Roser Calaf Masachs

Universidad de Oviedo

RESUMEN

ANTECEDENTES. La educación impregna a instituciones ajenas a la escuela, como los museos, que también educan y socializan. Hein (2006). MÉTODO. Nuestro estudio pretende analizar su acción cultural. Para ello se plantea una evaluación de carácter pedagógico, que se apoya en el modelo Iluminativo de Parlett y Hamilton. RESULTADOS. Eficacia educativa de las intervenciones desarrolladas en el museo es una realidad.

Palabras clave: Programa Educativo, Evaluación Cualitativa, Patrimonio, Relación escuela-museo, Buenas Prácticas.

ABSTRACT

PRECEDENTS. The education impregnates to institutions foreign to the school, as the museums, which also they educate and socialize. Hein (2006).METHOD. Our studytries to analyze his cultural action. For it there appears an evaluation of pedagogic character, which rests on the model Iluminativo de Parlett and Hamilton. RESULTS. Educational efficiency of the interventions developed in the museum is a reality.

Keywords: Education Program, Quality Evaluation, Heritage, Museum-school relationship, Best practices.

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas las ciudades se han unido al movimiento de la acción comunitaria. Gijón como muchas otras han hecho una apuesta firme por la promoción educativa como eje transversal de su desarrollo. La *Ciudad Educadora* lo espor el desarrollo de políticas públicas que tratan de transformar la ciudad en un lugar de calidad, sostenible y cívico. La gestión municipal es el catalizador que hace posible que la ciudad goce de una gran vitalidad cultural y la encargada de promover una red

municipal de museos que pretende responder a una demanda lúdica de ocio y tiempo libre, y también de servicio educativo de calidad. (Llonch y Santacana, 2011). Avanzando en este sentido, la difusión del patrimonio se hace efectiva a través de la educación, debido principalmente a que se produce una interpretación deliberada de los objetos expuestos en el museo con fines pedagógicos. (Hein, 2006). Abordar este problema de la eficacia solo puede hacerse desde una evaluación de carácter pedagógico que nos permita analizar la intervención socioeducativa que se está llevando a cabo en los museos.

MÉTODO

El estudio tiene como objetivo general verificar que la acción cultural del museo es significativa para sus principales destinatarios: los visitantes. Para ello se han propuesto como objetivos específicos:

- Analizar la eficacia de las intervenciones llevadas a cabo por los educadores.
- Analizar la formación y satisfacción de los educadores respecto a su actividad profesional.

Muestra

En este sentido cabe señalar que la muestra de educadores proviene de los Museos Casa Natal de Jovellanos y el Museo Nicanor Piñole de Gijón. Y se compone de siete profesionales externos encargados de desarrollar las visitas guiadas y talleres que desde los estos museos se diseñan.

Teniendo en cuenta además, que la mayoría de actividades evaluadas tienen como principales destinatarios a escolares de educación infantil y primaria; una media de 23 niños/as por grupo y por observación.

Diseño y procedimiento

Nos hemos basado en el modelo de Evaluación Iluminativa de Parlett y Hamilton (1977) que tiene como finalidad la descripción e interpretación de la actuación educativa. Se articula en un diseño descriptivo basado en la comprensión de dos aspectos fundamentalmente: el sistema de enseñanza y el medio de aprendizaje. Se distinguen tres etapas en este modelo evaluativo (Stufflebeam y Shinkfield, 1995): la fase de *observación*, en la cual se investigan todas las variables que afectan al resultado

del programa. La fase de *investigación*, en la que se seleccionan los aspectos más importantes del programa en su contexto y, la fase de *explicación* donde se exponen los principios generales subyacentes a la organización y operación del programa. Etapas que se corresponden con la administración de los tres protocolos elaborados.

Instrumentos y técnicas de recogida y análisis de datos

El principal método de recogida de información del modelo iluminativo es la observación. Metodología que se ha venido empleando en investigación educativa. En el caso que nos ocupa, el análisis observacional de la acción cultural en el museo se ha efectuado mediante una serie de registros, que son:

• **Observaciones de campo** como técnica de acceso y conocimiento del escenario educativo. (McMillan y Schumacher, 2005, 470). Se han efectuado dos observaciones de campo por cada monitor, siguiendo las indicaciones de los autores mencionados. Se ha realizado un análisis de contenido basado en un sistema de categorías emergentes desde el propio cuerpo documental (Gibbs, 2012). Análisis que nos ha permitido obtener un primer perfil del educador que nos ha ayudado en la formulación de diferentes ítems de las escala de estimación.

• Observación sistemática- **escala de estimación**-, para profundizar en la destreza didáctica de los educadores. Escala de estimación tipo Likert de elaboración propia, consta de 111 ítems agrupados en cinco dimensiones: 1) Intervención y comunicación del monitor, 2) Acción educativa que incluye: tareas, contenidos, tiempo, metodología, recursos; 3) Espacio donde se desarrolla la acción educativa, 4) Comportamiento y comunicación de los visitantes y 5) Evaluación de la sesión bien por parte del educador como por parte del grupo de visitantes. La validación del protocolo se ha llevado a cabo por un grupo de expertos investigadores y la revisión de su fiabilidad a través del análisis estadístico de Cronbach obteniendo un índice del 0.920. Posteriormente para su tabulación, los datos fueron introducidos en el programa estadístico SPSS para su posterior tratamiento, concretamente para realizar un análisis descriptivo de las dimensiones empleadas.

• **Entrevistas** a los educadores como acercamiento a sus intereses y preocupaciones. Se decidió realizar entrevistas semiestructuradas, se disponía de un guión con algunas preguntas tipo. Estas entrevistas han sido realizadas, una vez finalizada la observación del taller, es un buen momento para promover su autoevaluación. Se ha efectuado un análisis de contenido basado en el sistema de categorías prefijadas en el diseño de la entrevista.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Imagen 1. Puntuaciones medias obtenidas por los grupos de educadores (2011-2012).

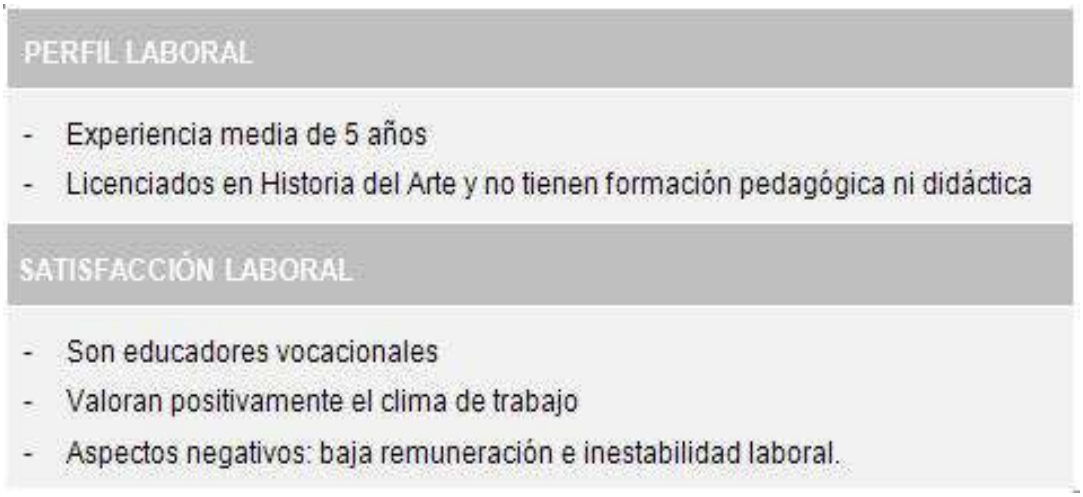
	MONITORES 2012	MONITORES 2011
TOTAL	73,7%	79,6%
Intervención educativa del monitor	82,3%	100%
Comunicación del monitor	79,6%	96,4%
Acción educativa	79,1%	76%
Espacio	79,1%	69,9%
Participantes	100%	95%
Evaluación	21,8%	40%

Como puede apreciarse, los resultados muestran un alto índice de eficacia educativa (el conjunto de educadores alcanza un 74% de valoraciones positivas). A mayor puntuación mayor índice de eficacia en cuanto a criterios como: estructuración, coherencia y progresión de los contenidos; estrategias de mediación y motivación de los escolares, organización de la sesión y adecuado comportamiento tanto del propio monitor como del grupo de visitantes.

Estas intervenciones no están exentas de limitaciones, destacando la falta de espacio propio para desarrollar los talleres. Normalmente se reutiliza una de la salas de exposición. Otro déficit es el aspecto evaluativo. La mayor parte de educadores no desarrolla ni tipo de estrategia de evaluación en sus sesiones. Creemos que no son plenamente conscientes de la importancia que tiene el acto de reflexionar e incorporar a su práctica –estrategias evaluativas–, con el único interés de potenciar y mejorar su trabajo. Como último factor limitante en algún caso se ha observado la necesidad de utilizar técnicas didácticas más dinámicas y lúdicas como recurso motivador de las sesiones.

En general las actuaciones educativas responden a la meta básica de la pedagogía constructivista, dejando al educando preguntar, manipular y construir por sí mismo su conocimiento, con la guía del educador.

Imagen 2. Resultados de las entrevistas



Aunque el educador deber ser un especialista en los contenidos del museo, debería serlo, también, en enseñanza, haciendo uso de técnicas y procedimientos didácticos que revitalicen el mensaje de las obras expuestas. Sin embargo, éste sigue siendo hoy en día uno de los principales hándicaps del educador patrimonial, su poca competencia didáctica. Unido a la baja remuneración y la inestabilidad laboral debida al carácter temporal de su status laboral (monitores y guías de sala). Se crea una situación desfavorable y sorprende que consigan resultados tan favorables de eficacia educativa.

Por último, a continuación se presentan las propuestas aportadas al museo para reforzar su potencial educativo y mitigar las debilidades observadas.

Imagen 3. Propuestas estudio evaluativo

PROPUESTA	DESCRIPCIÓN
Formación pedagógica técnicos y educadores del DEAC	Para lograr una mayor eficacia en sus intervenciones, y en cierta manera para reconocerles una capacitación técnica y profesional.
Cursos de formación al profesorado	Para la preparación de la visita y que pueda integrarse adecuadamente a los contenidos del currículo y que no se convierta en una experiencia aislada o de ocio.
Programas dirigidos al público potencial	Desde actividades específicas para familias, a dirigir la mirada al público de la tercera edad y desarrollar experiencias intergeneracionales mediadas por el patrimonio.
Actividades on-line y multimedia	Que permitan acercar el museo a los más jóvenes, y también a los adultos, aproximar a los hogares y a las escuelas los recursos educativos desarrollados en el museo que se deben incorporar a la web y ser descargables.
Estrategias evaluación de la sesión	Que valoren la satisfacción de los escolares y del profesorado con algún instrumento prestado de dinámicas de la intervención social (ejemplo: el telegrama que consiste en frases que valorativas de la actividad realizada).

REFERENCIAS

Calaf, R. (2009). *Didáctica del Patrimonio: epistemología, metodología y estudio de casos*. Gijón: Ediciones Trea.

Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

Llonch, N. y Santacana, J. (2011). *Claves de la museografía didáctica*. Gijón: Trea.

Hein, G. (2006). Educación Progresiva y la Educación en Museos: Anna Billings Gallup y Louise Connolly. *Journal of Museum Education*, 31, 3,161-174.

Hooper-Greenhill, E. (1998). *Los museos y sus visitantes*. Gijón: Ediciones Trea.

McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.

Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1995). *Evaluación sistemática: Guía teórica y práctica*. Madrid: CIDE.

CONSTRAINTS IN THE PROCESS OF DECISION WITHIN REGULAR EDUCATION STUDENTS

***Lídia Guedes Silvano y **Maria Celeste Sousa Lopes**

**Escola Secundaria Gondomar. Portugal; **University Portucalense Infante D. Henrique. Portugal*

RESUMEN

Esta investigación se desarrolla segundo un enfoque que ha mirado averiguar potencialesrestricciones inherentes al proceso de decisión vocacional, a que los alumnos de la educación regular se vensujetosensutrayecto educativo medio.

Se ha pretendido una mejorcomprensión de las razones que conducen a las opcionesvocacionales, ateniendo al papel de las asignaturasdel currículo y sus profesores, descortinando oportunidades y/o restriccionesen la construcción de las motivaciones e interesesinherentes a los procesos de decisión, en la transacción de la enseñanza primária para la enseñanza media y para el Curso de CienciasSociales y Económicas, y de esta para un Curso Superior de Contabilidad y Administración.

La metodología utilizada haconducido a la elaboración de tresherramientas de recolección de datos de naturalezacuantitativa (investigación por cuestionario), dirigidos a alumnos de escuelas públicas del Porto, enun total de 341 alumnos, y un enfoque de naturalezacualitativa, compuesta por investigaciones por entrevista entregues a psicólogos de las escuelasmedias participantes; profesores de la Educación Superior y al psicólogo de la mismainstitución.

Los resultados evidenciaron que las decisiones de los alumnos a la entrada en la enseñanza media, ni siempreson basadas encriterios de explotación vocacional. Tal como, la opción por un Curso Superior de Contabilidad y Administración de los alumnosdel Curso de Ciencias Socioeconómicas se presenta condicionada pelo diseño curricular de esta área, al no permitir que el alumno decida de supertinencia, forme sus preferencias, y encontrépuntos de apoyo y referencia a la construcción de una vocación e interésprofesionalen este sector.

Enmuchos casos, la decisión por el Curso Superior de Contabilidad y Administración, no decore deldesarrollo de una vocación, aptitud e interés, pero principalmente, delnivel de aprovechamiento escolar obtenidoen el transcurso de la enseñanza media.

ABSTRACT

This article is the result of a research developed under an exploratory approach and aimed to determine possible constraints inherent to the decision-making process concerning fields of study, which the students of basic education, in Portugal, are subjected to when entering secondary education.

Our goal was to understand the reasons that led to their choices, taking into consideration the role of subjects from the programand their teachers, unveiling opportunities and/or constraints in the building of motivations and interests inherent to the process of decision-making, in the transition frombasic education to a Social Economics course in secondary education, and from there to a Major in Accounting and Administration or something in that area.

The methodology used lead to the elaboration of three instruments in gathering data of quantitative nature (survey by a questionnaire), oriented to public school students from Oporto, in a total of 341 students, and an approach of qualitative nature, constituted by surveys by interview, given to Psychologists from the participant High Schools and to teachers and psychologists from universities.

Results showed that decisions made by students entering Secondary Education were not always based on criteria concerning skill development. As such, the option for a Major in Account and Administration from the Social Economics Course students is limited by the curricular plan from this area, by not allowing the student to judge its relevance, form his preferences, and find support and reference points in the construction of a vocation and professional interest in this area.

In many cases, the choice to get a Major in Account and Administration didn't come from the development of a vocation, skill and interest, but manly based on educational failure/success levels.

INTRODUCTION

This investigation began with gaining a better understanding of the school'srole as part of their curriculum, study plans and teachers, on the creation and development of references, representations, knowledge, interests and motivations, which fit the vocational choices that students undertake as the time of school transition.

This investigative path attended two strands of research that are interrelated:

The first derives from the curriculum changes resulting from new legislation, which

abolished, respectively, the vocational option at 9thgradeof schooling and skill training with vocational character of Secondary Education of general courses in the area of Social Economic Sciences;

In the second line, we try to understand the motivations that govern vocational choices, given the function of the subjects in the curriculum/study plan and of their teachers, exploring possible constraints and conditions present in the itinerary of CSHSES Secondary School, in the selection of the higher education Accounting and Business Administration or similar, as a professional life project, based on a mature, enlightened and conscious decision process.

THE PROBLEM

The depreciation of knowledge in the area of Accounting and Administration within the curriculum changes implemented by the educational reforms of 1989 and 2004, constitute constraints on vocational and decision-making development on regular students, when opting for Course Scientific Humanistic Socio-Economic Sciences (CSHSES) at 10th grade, and within the selection of the higher education course Accounting and Administration or similar.

RESEARCH QUESTIONS

First question: Students who choose Course Scientific Humanistic Socio-economic Sciences in 10th grade, do it given an informed decision, sustained in an interest and vocational exploration?

Second Question: Throughout Secondary Education, students of Course Scientific Humanistic Socio-economic Sciences explore and develop a vocation that enhances the construction of a decision needed to select the higher education course Accounting and Administration?

METHODOLOGY

There were prepared three types of surveys applied to 341 students of regular schooling in public schools in the geographical area of Porto, distributed as follows: 125 for all courses of 10th grade, 98 of the 12th grade from the course Socio-Economic Sciences and 120 students of the 1th grade from the course of Accounting and Administration.

The interviews - semi-structured, were made to teachers who teach the discipline of

Accounting of 1th gradefrom the course Accounting and Administration; to the Psychologist of the same institution and to Psychologists from Psychology and Orientation Services of the secondary schools in our sample, in a total of nine participants.

PRESENTATION AND DISCUSSION OF RESULTS

The data achieved evidenced that only 2,8% of the students that attended 10th grade from the Social Economics course contemplate the hypotheses of practicing Accounting. In the remaining courses, none of the students consider that possibility.

Relatively to 12th grade, 45,4% of the inquired hadn't decided what area to proceed in University. In the moment of choosing the course to enroll in the 10th grade, 44,9% revealed that they "still had some doubts" or "were undecided"; the students that had flunked in the past, 19,4% showed limited expectations, strong doubts and indecision relatively in which choice to undertake at the end of the 12th grade; the possibilities of these students to join the course of Accounting or similar was of 23,2%, those who revealed "preference for the scientific area" and "vocation and desire for the knowledge area", defined their options in early periods of their school path. When it comes to the higher education students, 18,8% of those who decided before 12th grade, frequented the Social Economics Course or courses directed related with Accounting, and revealed greater "desire/interest" for this knowledge; the students who entered the Course Accounting and Administration in College because of "vocation/ability" choose it before 12th grade and as their **first option**. From the 66,7% of students that applied to the course as the first option, their decision was made during basic school, 9th and 10th grade. The students that had flunked in the past, showed a less positive perspective of the "Professional Career", being more susceptive to making choices due to **"Convenience"** and **"External Influence"**.

CONCLUSIONS

The lack of vocational interest, complicated the exploration and the vocational investment in the field of knowledge suppressing the definition of academic projects and mature professionals, sustained in vocational exploration (Marques, 2003) so that the student would choose, in the 10th grade, the CSH Socio-economic Sciences and entered the course of Accounting and Administration.

The 12th grade students that had flunked throughout their school path, revealed weak levels in vocational exploration, unplanned decisions, limited expectations and strong doubts and indecision when it comes to what choices to make at the end of Secondary School, which meets the opinions of Abreu(1996, 2001); Martins & Campos (2005) and Teixeira (2008).

The low **"level of educational outcome"**,presents itself as one of the **key influences of the decision** (Martins e Campos, 2005; Teixeira 2008; Abreu 1996, 2001; Vieira 2010). This trend is consistent with the general view of the interviewed psychologists, revealing as a constraint factor in the access to a higher courses of "first priority", and/or more accordance courses with the area of secondary studies.

Students who made their choices based on **knowledge/training** obtained in their field of study presented decisions more planned, built and less doubts and indecisions. Therefore, the more diversified and significative the experiences provided were, the better the involvement in the process of decision-making will be, translating in searching and investment attitudes(Faria, 2004). On that account, the scholar context represents a privileged space in the organizational process and vocational project building, individual and youngsters existence (Azevedo, Silva & Fonseca, 2000).

That being said, and having in mind the unanimous opinion from the interviewed teachers, the **specific knowledge in the area**, reveal themselves as facilitators and enhancers of the choice of course of Accounting and Administration, leading to decisions better planned and clear.

REFERENCES

Abreu, M. V. (1996). *Pais, Professores e Psicólogos. Contributos para o desenvolvimento de uma prática relacional nas escolas*. Coimbra: Coimbra Editora.

Abreu, M. V. (2001). Desenvolvimento vocacional e estratégias de motivação para aprendizagens persistentes, *Psychologica***,** 26, 9-26.

Azevedo, J. Silva, A. S. & Fonseca, A. M. (2000). *O Futuro da Educação em Portugal. Tendências e oportunidades. Valores e cidadania.* Lisboa: Ministério da Educação.

Faria, S. (2004). Das políticas educativas ao projecto de escola. Identidade Vocacional. *Jornal a Página*, 13, 135. Porto: Profedições.

Lent, R. W., Brown, S. D. y Hackett, G. (2002).Social cognitive career theory.*In* D. Brown, y Associates. (Eds.) *Career choice and development*, 4ª Edição (255-311).San Francisco: Jossey-Bass.

Marques, P. (2003). Que caminhos seguir? *Jornal a Voz de Trás-os-Montes.*Vila-Real: A Voz de Trás-os-Montes.

Martins, S. da C. y Campos, J. (2005). Entre o secundário e o superior: Trajectórias e orientações escolares dos estudantes recém-chegados ao IPS. *Revista Interacções,*125-148.

Teixeira, M. O. (2008). A abordagem sócio-cognitiva no aconselhamento vocacional: Uma reflexão sobre a evolução dos conceitos e da prática da orientação. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9(2), 9-16.

Vieira, M. M. (2010) - Incerteza e individuação. *Sociologia*,20, 265-280.

¿PROMUEVE LA MEDIACIÓN ESCOLAR EL APRENDIZAJE CÍVICO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS?

Sara Ibarrola-García y Concha Iriarte

Departamento de Educación, Universidad de Navarra

RESUMEN

Los centros educativos son responsables también del aprendizaje cívico de sus alumnos. Esto supone desarrollar procesos educativos que aborden la dimensión social y afectiva del aula, tales como la mejora del clima escolar y la calidad de las relaciones profesor-alumno y entre alumnos. Para lograrlo se requiere el desarrollo de metodologías activas y participativas. Entre ellas destacamos la mediación escolar como un procedimiento de resolución de conflictos. En este trabajo se estudian el conjunto de habilidades sociomorales que la mediación facilita, de un importante calado comunitario y de gran influencia en el desarrollo de comportamientos cívicos.

ABSTRACT

The schools are also responsible for Civic Education and the coexistence of their students. This involves developing educational processes that address the social and emotional dimension of the classroom, such as improving school climate and the quality of teacher-student relationships and among students.

Active and experiential strategies are required to carry out these procedures. Foremost among these strategies is mediation as a conflict resolution procedure in school. In these study we show and describe a wide range sociomoral skills that school mediation promotes, and how it can be influential in the development of effective civic behaviour to improve the community

1. Introducción

La educación cívica -más allá de su dimensión legal relacionada con los Derechos y Deberes cívicos y políticos- involucra, desde su dimensión social y psicológica, sentimientos de identidad, pertenencia, inclusión, compromiso social y participación (Flowers, 2007). En este marco, la educación para la convivencia escolar se ha convertido en una interesante vía para el aprendizaje cívico en los colegios,

promoviendo que los alumnos desarrollen comportamientos y actitudes de convivencia cívica y se construyan espacios de convivencia, cooperativos y solidarios, donde los intercambios sociales de calidad sean posibles.

En la escuela, favorecer relaciones interpersonales a la luz de la educación cívica y pacífica, se traduce en fomentar la participación, la toma de decisiones, no delegar en otros la solución de los propios conflictos personales e intrapersonales, también en el desarrollo de metodologías activas y participativas para la formación cívica y en la necesaria implicación de todo el entorno escolar. Hoy día se ha tomado conciencia de que hay que plantear la convivencia no como un mero aprendizaje conceptual o como una acción puntual dentro de las tareas del centro sino como principios activos, es decir de aproximación y relación con los otros.

Para ello se requieren estrategias muy concretas activas y experienciales. La mediación es una de ellas. En el punto siguiente se desarrolla esta cuestión con más detalle.

2. La mediación escolar: estrategia educativa para el aprendizaje cívico

Habitualmente la mediación escolar se asocia a la resolución de conflictos interpersonales, y se acota a las figuras del mediador y los alumnos mediados así como al proceso de comunicación que se establece entre ellos a través de un conjunto de fases preestablecidas. Sin embargo, ésta es una visión muy limitada de la mediación, ya que su efecto alcanza al conjunto del centro educativo, y las mejoras de los implicados no son sólo de carácter interpersonal sino también de carácter intrapsíquico.

De hecho, en una revisión teórica previa que realizamos (Ibarrola-García y Iriarte, 2012) se describe de qué manera, la mediación escolar puede favorecer el desarrollo emocional, sociocognitivo y sociomoral (Tabla 1).

Tabla 1. Desarrollo de competencias a través de la mediación (en Ibarrola-García y Iriarte, 2012)

Competencia emocional	**Competencia Cognitiva**	**Competencia Moral**
-Asertividad -Autoconciencia emocional -Autorregulación emocional -Empatía	- Pensamiento de solución de problemas interpersonales -Conocimiento acerca de la teoría de Resolución de Conflictos -Técnicas comunicativas	-Respeto hacia los otros y reciprocidad -Atribución de responsabilidad -Razonamiento moral y toma de decisiones

En este trabajo nos centramos en las mejoras sociomorales percibidas por los profesores mediadores y alumnos mediadores y mediados por su inseparable conexión con la educación cívica. Para ello en el siguiente apartado se recogen y describen de manera específica resultados del estudio realizado por las autoras en educativos navarros donde la mediación estaba activa e instalada (Ibarrola-García y Iriarte, 2013a, Ibarrola-García y Iriarte, 2013b). Por motivo de espacio y a los efectos de este trabajo resumimos los aprendizajes sociomorales.

3. ¿Qué aprendizajes sociomorales promueve la mediación escolar?

Tras participar en mediación el *profesor mediador* se autopercibe, más que antes, como agente de convivencia, lo que implica cambios personales y con los demás. También aumenta la percepción del centro educativo como espacio ciudadano. La mediación le lleva a darse cuenta de que su participación es importante para que la convivencia sea positiva en su entorno. Este hecho es relevante porque cuidar los intercambios personales diarios en un colegio es fundamental para promover el sentido de comunidad e involucrar a los alumnos. También el profesor mediador, ante un posible conflicto percibe, con más facilidad que antes, su parte de responsabilidad. La mediación le ofrece herramientas comunicativas para hacerse cargo de las circunstancias y afrontar el conflicto sin miedo por sí mismo, lo que le lleva a pensar, actuar y sentirse mejor.

Respecto a los *alumnos mediadores*, tras su participación en mediación, reconocen, más que antes, que a veces es necesario pedir ayuda externa. Estos alumnos

aprecian la necesidad de dejarse aconsejar. Este es un aprendizaje importante para la autonomía, especialmente en la adolescencia, pues en esta etapa el deseo de autonomía se presenta junto a una mayor dificultad para ser ayudado por el adulto.

También los alumnos mediadores han aprendido la importancia que su propia actitud tiene en la mejora de la convivencia. Este aprendizaje de control y confianza en sí mismos es especialmente relevante en estas edades pues supone un importante recurso personal del desarrollo de la personalidad madura (Noaks y Noaks, 2009). Algunas investigaciones también han apuntado mejoras en el alumno mediador, en concreto, en el desarrollo de habilidades de liderazgo (Bickmore, 2002; Davidson, 2003; Terry y Gerber, 1997).

Otro aprendizaje relacionado con el desarrollo moral de los alumnos mediadores es el respeto hacia los demás y la mejor aceptación de las diferencias. Desde el papel que asume voluntariamente como mediador, éste desarrolla su empatía con compañeros que no pertenecen a su grupo más íntimo de amigos. Esta apertura a la realidad aporta un sentido comunitario que se contrapone al individualismo y que sólo radica en la mediación, pues no lo tienen en cuenta otras formas de resolver conflictos (Cowie y Fernández, 2006).

Los *alumnos mediados* valoran sobre todo la importancia que tiene no realizar críticas de otras personas cuando no están presentes. Se desvela por tanto la importancia de dar un sentido ético y moral al comportamiento propio. Puede haber influido la capacidad que tiene la mediación para ayudar a exteriorizar los propios sentimientos, reforzar lo positivo logrando puntos de conexión con la persona enfrentada y esto puede hacerles reconsiderar la actitud negativa de criticar a otro innecesariamente.

También los alumnos mediados consideran que la mediación desarrolla el sentido de justicia. Por un lado, a pesar de acudir a la mediación fuertemente posicionados en sus intereses, experimentan una perspectiva más social y menos egocéntrica del conflicto (Heydenberk y Heydenberk, 2005). Por otro lado, estos alumnos perciben a través de la mediación el apoyo de los profesores y compañeros hacia sus problemas, lo que interpretan como un procedimiento más justo que el punitivo, basado únicamente en la exclusión y el castigo.

Los alumnos mediados, coincidiendo con sus compañeros mediadores, también destacan la importancia de pedir ayuda externa. Como señalan Ortega y Del Rey (2003, p.91), la mediación "permite visualizar la ayuda social y psicológica como un recurso

posible". Sin sentirse culpable, inseguro o impotente, reconoce la necesidad de ayuda externa para aprender a solucionar la situación.

4. Conclusiones

La mediación educativa es una estrategia que, no solamente es eficaz para eliminar conflictos, sino que encierra un importante potencial formativo a nivel intra e interpersonal de los agentes implicados en ella, así como en el conjunto del clima de convivencia de los centros educativos:

a) Los alumnos mediadores descubren la importancia de las relaciones de ayuda, la aceptación y el respeto de las diferencias así como la influencia que cada persona ejerce en el conjunto del clima social.

b) Los alumnos mediados, por su parte, perciben la mejora de la confiabilidad, del sentido de justicia y disposición a pedir ayudar para evitar o resolver problemas.

c) Se fomenta las habilidades para la participación en profesores mediadores.

Tenemos datos para pensar en el potencial de la mediación para convertirse en un procedimiento de aprendizaje cívico de uso habitual en los centros educativos.

REFERENCIAS

Bickmore, K. (2002). Peer mediations training and program implementation in the elementary schools: research results. *Conflict Resolution Quartley, 20*(2), 137-160.

Cowie, H. y Fernández, F.J. (2006). Ayuda entre iguales en las escuelas: desarrollo y retos [versión electrónica]. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, *9*(2), 291-310.

Davidson, T. (2003).*Evaluating the effectiveness of a peer mediation program in an elementary school setting*.Tesis doctoral. Universidad de Rowan, New Jersey, USA.

Flowers, N. (Ed.) (2007).*Manual on human rights education for children*. Hungary: Council of Europe Publishing.

Heydenberk, R.A. y Heydenberk, W.A. (2005).Increasing meta-cognitive competence through conflict resolution.*Education and urban society*, *37*, 431-452.

Ibarrola-García, S. y Iriarte Redín, C. (2012). *La convivencia escolar en positivo: mediación escolar y resolución de conflictos*. Madrid: Pirámide.

Ibarrola-García, S. y Iriarte Redín, C. (2013). An evaluation of school mediation experience.*Procedia-Social and Behavioral Journal, 84*, 182-189.

Noaks, J. y Noaks, L. (2009). School-based peer mediation as a strategy for social inclusión.*Pastoral Care in Education, 27*(1), 53-61.

Ortega, R. y Del Rey, R. (2003). *La violencia escolar: estrategias de prevención*. Barcelona: Graó.

Terry, B. y Gerber, S. (1997). *An evaluation of a High School Peer Mediation Program*.[Servicio de Reproducción de Documentos ERIC No.ED 346082].

PROPUESTA DE CURSO SOBRE CIENCIA PARA ESTUDIANTES DE GRADO BASADO EN LA NATURALEZA DE LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA

Bennàssar Roig, Antoni, Manassero Mas, Maria Antònia y Vázquez- Alonso, Ángel

UniversitatIlles Balears

RESUMEN

Presentamos la propuesta de realización de un curso sobre ciencia. Alumnos de primer curso de universidad recibieron formación, en clases teóricas, sobre aspectos básicos de la ciencia: naturaleza de la ciencia y de la tecnología, investigación científica, elaboración de proyectos, organización de les centros de investigación, relación CTS y comunicación científica.Como evaluación los alumnos escribieron un informe técnico, un artículo científico y un artículo de divulgación. Participaron 96 alumnos y lo superaron el 85,4%.

ABSTRACT

We present the proposal to conducta courseon science. Freshmen college trained on basic aspects of science: nature of science and technology, scientific research, project development, relationship STS and scientific communication. Asassessment students wrote a technical report, a scientific paper and popular paper. 96 students participated and 85.4% exceeded.

INTRODUCCIÓN

En las disciplinas científicas de grado no existe ninguna asignatura dedicada específicamente al estudio de la ciencia y sus características. Se confía en que de forma implícita la formación científica fluya hacia los estudiantes como consecuencia de los mismos estudios. No obstante, no es así. Diversas encuestas han detectado multitud de errores en las concepciones sobre ciencia de los estudiantes. (Bennàssar, A., Vázquez, A., Manassero, M.A., García-Carmona, A., 2010; Flick&Lederman, 2006).

Esta propuesta de curso o seminario sobre ciencia pretende paliar estos defectos en la formación**.** Se presenta una experiencia llevada a cabo con los alumnos que cursaron primero de Biología en el grado de Biología de la Universitat de les Illes Balears. En

otro trabajo se ha evaluado el cambio de sus concepciones sobre ciencia, antes y después de realizar estos seminarios, mediante una encuesta.

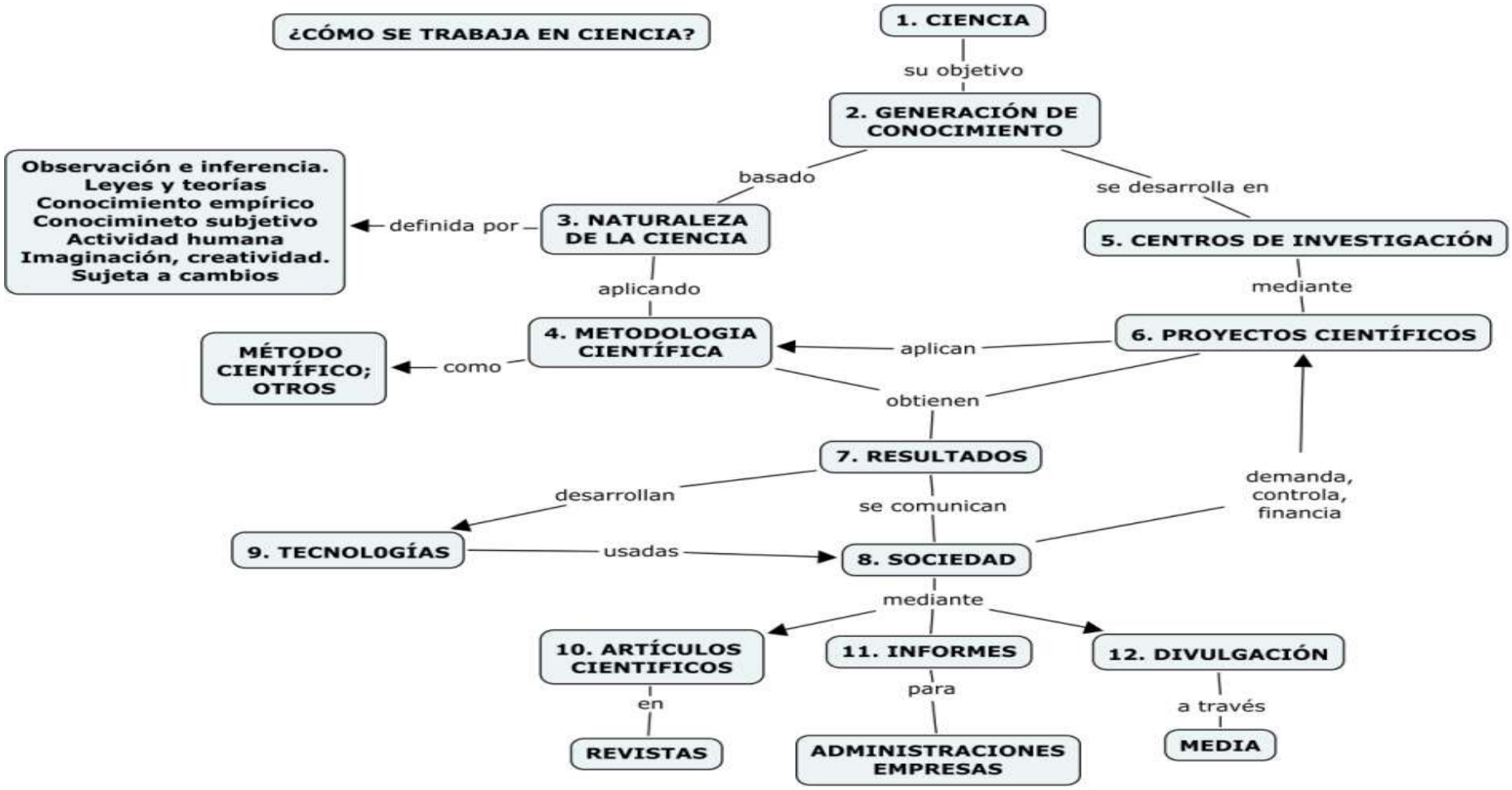
El objetivo de estos seminarios fue dotar a los alumnos de los conocimientos básicos del funcionamiento de la ciencia: naturaleza de la ciencia y la tecnología, metodología usada, elaboración de proyectos, centros de desarrollo de la actividad científica, relación entre ciencia, tecnología y sociedad, recogida y comunicación de la investigación: elaboración de informes técnicos, redacción de artículos y divulgación de la ciencia.

METODOLOGÍA

La actividad se realizó en los seminarios de la asignatura. Un total de 12 sesiones de trabajo presencial, dedicadas a ocho temáticas diferentes y tuvieron que dedicar al trabajo treinta horas de actividad no presencial. Participaron en el proyecto 96 alumnos que trabajaron en grupos de 4 o 5 estudiantes. Se formaron 21 grupos. Las sesiones de trabajo presencial se dedicaron a aspectos teóricos sobre la naturaleza de la ciencia y otros más prácticos dedicados a aprender técnicas concretas de búsqueda de información, lectura de artículos científicos, manejo de programas informáticos y técnicas de escritura.

1. El primer tema se dedicó se dedicó a establecer las características esenciales de la ciencia. Se estableció un esquema del conjunto de actividades que se abarcan en el desarrollo de la cinecia. Se discutió el concepto denaturaleza de la ciencia y de la tecnología y cómo se relaciona éste con la investigación científica. Apartados 1, 2, 3 y 4 del esquema de la figura 1. (Se dedicaron 2 sesiones presenciales de trabajo). (Bennàssar, Vázquez, Manassero, García-Carmona, 2010Flick &Lederman, 2009) (Lederman, 2007).

Figura 1. Esquema sobre cómo se desarrolla la actividad científica.



2. Características y uso del método científico. El método de más amplia aplicación en investigación es el denominado método científico. Se comentaron sus características y la problemática que supone su correcta aplicación, sus limitaciones y diversos factores que influyen en su aplicación. Se estudió la relación que existe entre los trabajos propios del método científico y la plasmación de sus resultados en los artículos científicos, como a cada uno de los pasos del método le corresponden apartados específicos en los artículos. Apartado 4, dos sesiones. (Dumont, 2013)

3. Descripción de actividades de un centro de investigación. Para conocer de primera mano cómo se desarrolla la actividad de investigación en un centro científico la directora del IMEDEA (CSIC-UIB) explicó a los alumnos el funcionamiento del centro, desde el punto de vista administrativo, líneas científicas que se seguían, grupos de investigación establecidos y cómo se confeccionaba el presupuesto con la aportación de las instituciones, ingresos conseguidos por proyectos en régimen de competencia libre y contratos con empresas. Apartado 5 de la figura 1, una sesión de trabajo

4. Una sesión de trabajo se dedicó a la descripción de cómo se realizaba un proyecto de investigación en todas sus fases. Desde la concepción de la idea, la formación del equipo de investigadores, la redacción del documento para ser presentado a un concurso abierto de una fundación financiadora de proyectos, cómo se desarrollaron los trabajos de campo, la redacción del informe para presentar a la fundación patrocinadora y cómo se publicaron los resultados en un artículo científico. A continuación se da la cita de un artículo que surgió del proyecto. (Ahimsa*et al*., 2008).

5. Una sesión de trabajo se dedicó a analizar las relaciones entre ciencia, sociedad y tecnología. Existe una relación directa entre estos tres conceptos. La ciencia investiga y propone avances del conocimiento, la tecnología transforma estos avances en artefactos o procesos útiles. La sociedad es la que aplica estos avances si los considera útiles. Se analizó esta relación especialmente desde el punto de vista de la sociedad, la cual a través de entidades públicas o privadas gestiona la actividad científica. La sociedad recibe los resultados de la investigación y es la que demanda o limita los tipos de investigación mediante la financiación de la misma. Los tres conceptos C, T, S, están íntimamente ligados y se condicionan unos a otros. (Acevedo, 2013)

6. Los resultados de la investigación deben comunicarse a la sociedad. Esta comunicación es de tres tipos: mediante informes técnicos, dirigidos a la

administración, empresas o particulares. Comunicación científica a través de artículos publicados en revistas especializadas. Se trata de comunicación especialistas. Finalmente, está la divulgación científica que puede realizarse a diferentes niveles de profundización, pero siempre a través de los distintos tipos de media. Se midió el aprovechamiento de este curso a proponer a los alumnos que como evaluación del mismo tenían que escribir un informe técnico, un artículo científico y un artículo de divulgación. Apartados 10, 11, 12 de la figura 1. Dos sesiones de trabajo. (Bennàssar, 2013; Dumont, 2013; Newton, 2008)

7. Organización y uso de las bases científicas. Un aspecto esencial de la investigación científica es conocer los trabajos realizados por otros autores u otros grupos de investigación. En el cursos se les dio información de cómo se difunde y se archiva la investigación en revistas y bases de datos. Para realizar los trabajos propuestos de redacción del informe y los artículos de investigación y divulgación debieron documentarse adecuadamente. Apartado 10 de la figura 1. Dos sesiones. (Argudo, 2012)

RESULTADOS

A los alumnos que seguían el curso les fue propuesto como evaluación la escritura un informe técnico, un artículo científico y un artículo de divulgación. De los 21 grupos que formaban los equipos de trabajo fue culminado con éxito por 18 grupos

CONCLUSIONES

El método usado para formar a los alumnos ha tenido un éxito considerable al ser evaluados positivamente 18 de les 21 grupos de trabajo. En total superaron los ejercicicos 82 de los 96 alumnos. Un porcentaje de éxito del 85,4%.

Agradecimientos

Este proyecto se realizó con ayudas de la Direcció General d'Universitats del Govern de les Illes Balears y del Vicerrectoratd'OrdenacióAcadèmica de la Universitat de les Illes Balears

REFERENCIAS

Argudo, S. y Pons, A. (2012). *Mejorar las búsquedas de información*. Barcelona: Editorial UOC.

Bennàssar, A., Vázquez, A., Manassero M. A. y García-Carmona, A. (Eds.). (2010). *Ciencia, tecnología y sociedad en Iberoamérica: Una evaluación de la comprensión de la naturaleza de ciencia y tecnología*. Madrid. (OEI).

Bennàssar, A, Vazquez, A., Manassero, M.A. (2013). Una experiencia didáctica para estudiantes universitarios: edición de una revista de divulgación científica. *CIDU 2013.* Vigo. En prensa.

Campos-Arceiz**,** A.,Larrinaga, A. R.**,** Weerasinghe**,** U. R., Takatsuki**,** S., Pastorini**,** J., Leimgruber**,** P., et al. (2008). Behavior rather tan diet media tes seasonal differences in see ddispersal by asian elephants. *Ecology*. *EcologicalSociety of America*. 89, 10.

Dumont, J. (Ed.). (2013). Scientific communication. *Scitable. NatureEducation*. Recuperado el 15 de octubre 2013 de http://www.nature.com/scitable/topic/scientific-communication-14121566.

Flick, L.B. y Lederman, N.G. (2006). *Scientific in quiry and nature of science*. *Implications for teaching, learning and teacher education*. Dordrecht: Kluwer.

Hassard, J. y Dias, M. (2009). *The art of teaching science*. London: Routledge.

IMEDEA (2013). Web del *Instituto Mediterráneo de Estudios Avanzados*. Recuperado el 12 de octubre de 2013, de http://www.imedea.uib.es/

Lederman, N.G. (2007). Nature of science: past, present and future. En: S.K. Abell, y N.G. Lederman. (Eds.) *Researchon Science Education*(831-879). London: Routledge.

Manassero, M.A., Vázquez, A. y Acevedo, J.A. (2001). Avaluació dels temes de ciència, tecnologia i societat. En Acevedo, J.A., Vázquez, A. y Manassero, M.A. (Eds.) *El movimiento CTS y la enseñanza de las ciencias*. *OEI*.

Newton, P.N. (2008). *A practical guide to teaching science in the secondary school*. London: Routledge.

VARIABLES MODULADORAS EN EL PROCESO Y PRODUCTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ALUMNOS CON Y SIN DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

Olga Arias-Gundín[*], Raquel Fidalgo[*], Patricia Robledo[*], Patricia García[*], Begoña Martínez-Cocó[*], Luis M. Zapico[*] & Mark Torrance[**]

[*]Universidad de León [**]Nottingham Trent University

RESUMEN

Este estudio analiza, de forma comparativa, el grado de influencia que en el proceso y el producto de la comprensión lectora tienen variables como la atención, la memoria operativa, el vocabulario, la comprensión oral y la autoeficacia hacia la lectura, en alumnos con y sin dificultades de aprendizaje. En este estudio se siguió un diseño de edad y de nivel en el que un grupo de alumnos con dificultades de aprendizaje fue comparado, en primer lugar con otro grupo de alumnos de su misma edad; y en segundo lugar con un grupo de alumnos que presentaban el mismo nivel de rendimiento en comprensión lectora. Para la selección de la muestra se realizó una evaluación diagnóstica a 357 alumnos del último ciclo de educación primaria, identificándose un total de 55 alumnos con dificultades de aprendizaje; para la selección del grupo de alumnos con el mismo rendimiento que los alumnos con dificultades de aprendizaje se realizó la evaluación diagnóstica a 90 alumnos del segundo ciclo de educación primaria. Los resultados muestran mayores diferencias en el diseño de edad que en el de nivel.

ABSTRACT

This study alanyzes the influence on the reading comprehension process and product have variables such as attention, working memory, vocabulary, listening comprehension and self-efficacy toward reading in students with and without learning disabilities. This study followed an age and level design, at which a group of students with learning disabilities was compared, first with another group of students of the same age, and secondly with a group of students who had the same level of performance in reading comprehension. For the selection of the sample was carried out a diagnostic evaluation to 357 students in the last primary cycle, identifying a total of 55 students with learning

difficulties; for the selection of the group of students with the same performance as students with learning difficulties a diagnostic evaluation was conducted to 90 students in the second cycle of primary education. The results show more substantial differences in the age design than in the level design.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad se asume que la habilidad lectora va más allá del dominio de las habilidades de reconocimiento de palabras o de fluidez lectora, siendo necesario el dominio estratégico de los procesos cognitivos de alto nivel implicados en la comprensión lectora, para alcanzar una interpretación y comprensión profunda del texto (Snowling & Hulme, 2005). Asimismo, y como pone de manifiesto la literatura científica en el campo (Korrtteinen, Närhi & Ahonen, 2009; Nation, Clarke, Marshall & Durand, 2004; Swanson & O'Connor, 2009), hay que tomar en consideración que el proceso de comprensión lectora depende en gran medida de factores inherentes al lector como son la atención, el vocabulario, la comprensión oral, la auto-eficacia, la memoria operativa, etc. Por esta razón, el estudio que se presenta a continuación tiene como objetivo analizar, de forma comparativa, la influencia que en la comprensión lectora tienen variables moduladoras como la atención, la memoria operativa, el vocabulario, la comprensión oral y la auto-eficacia hacia la lectura, en estudiantes con y sin dificultades de aprendizaje.

MÉTODO

Muestra

La muestra final que participó en el estudio estuvo constituida por 111 alumnos pertenecientes al segundo y tercer ciclo de Educación Primaria. Todos los alumnos que conformaron la muestra final presentaban un nivel de inteligencia dentro de los rangos de normalidad y no presentaban ningún tipo de necesidad específica de apoyo educativo.

Para seleccionar la muestra se realizó una evaluación diagnóstica a 357 alumnos del último ciclo de educación primaria y 90 alumnos del segundo ciclo de educación primaria, identificándose un total de 55 alumnos con dificultades de aprendizaje (22 alumnos con DA en comprensión lectora y 33 con DA en decodificación) y 56 alumnos

sin dificultades de aprendizaje (35 alumnos con la misma edad y 21 con el mismo nivel lector); la selección final de los grupos de comparación fue realizada mediante un programa informático en base a la edad o el rendimiento. Para determinar el nivel de comprensión lectora se utilizó la tarea de comprensión de textos de la batería PROLEC-SE. Asimismo, para identificar a los alumnos que presentaban dificultades de aprendizaje se utilizaron las tareas de lectura de palabras y pseudopalabras de la misma batería de evaluación.

Materiales

En el presente estudio se tomaron medidas tanto de las variables moduladoras que inciden en la comprensión lectora como del proceso de lectura y de la propia comprensión lectora.

En lo que hace referencia a las variables moduladoras se utilizaron los siguientes instrumentos: el test de Atención d2, el test de vocabulario de imágenes Peabody PPVT-III, la tarea de comprensión oral del PROLEC-R, el cuestionario de autoeficacia en la lectura, y de la Batería de Test de Memoria de Trabajo la prueba de amplitud de razonamiento (analogías), el test de matrices y la tarea de recuerdo serial de palabras. Para medir el proceso lector se utilizó la técnica de la triple tarea en la cual los alumnos debían leer, resumir y comprender un texto expositivo. Se diseñó un software específico para grabar el proceso de lecto-escritura; mientras los estudiantes leían y resumían el texto escuchaban una señal acústica, teniendo que responder lo más rápido que pudieran diciendo “ta” (esto era posible dado que cada estudiante usaba cascos con micrófono) y a continuación indicar, en el ordenador, qué actividad estaban haciendo justo en el momento en que sonó la señal acústica. Antes de llevar a cabo esta evaluación todos los estudiantes que participaron en el estudio final fueron entrenados tanto en la utilización del programa informático como en la categorización de las actividades que podían estar desarrollando durante la tarea de lectura y resumen: *lectura* del texto, *pensando* sobre el texto o el resumen, *tomar notas* en el texto que debían resumir, *escribir* el resumen, *lectura del resumen* y *otros.*

La comprensión lectura fue medida en base al resumen que elaboraron los alumnos y mediante diez preguntas de elección múltiple.

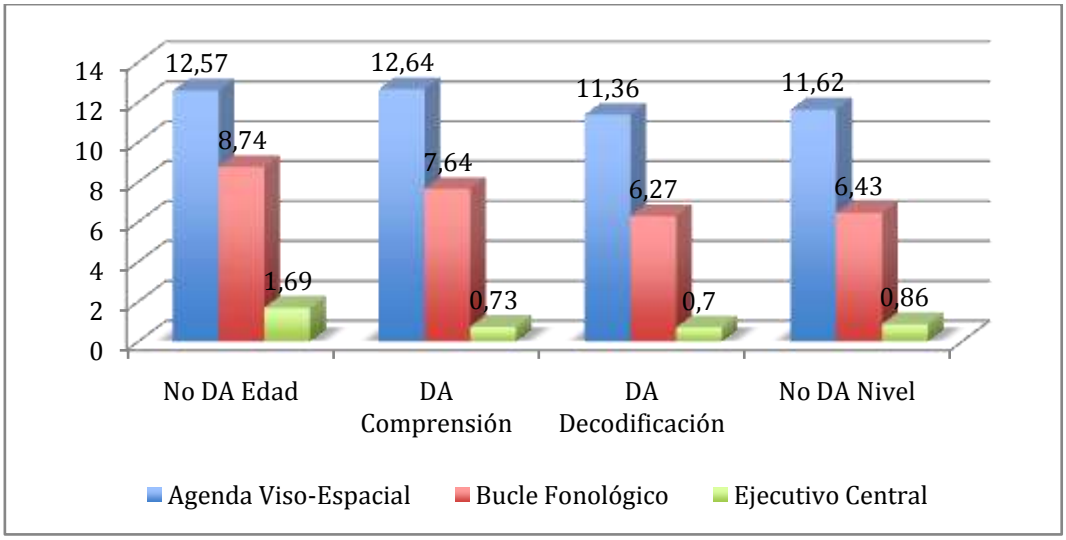
Diseño

En este estudio se siguió un diseño de edad y de nivel en el que un grupo de alumnos con dificultades de aprendizaje, bien en comprensión lectora bien en decodificación, fue comparado, en primer lugar con otro grupo de alumnos de su misma edad que presentaban un rendimiento lector acorde a la misma; y en segundo lugar con otro grupo de alumnos que presentaban el mismo nivel de rendimiento en comprensión lectora que los alumnos con dificultades de aprendizaje.

RESULTADOS

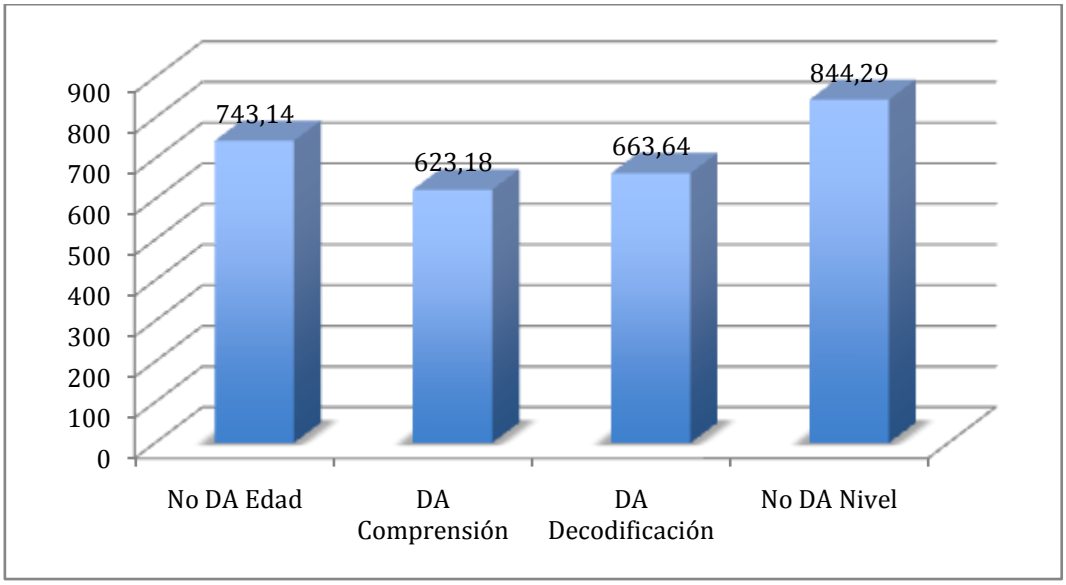
Los análisis estadísticos preliminares muestras diferencias en las variables moduladoras tanto en el diseño de edad como en el de nivel. Para ilustrar estas diferencias en la figura 1 pueden observarse los resultados obtenidos en referencia a la memoria operativa.

Figura 1.*Puntuaciones medias obtenidas por los estudiantes en los tres componentes de la memoria operativa*



Del mismo modo, en la figura 2 se recoge el tiempo que los alumnos dedicaron durante el proceso de lecto-escritura a la actividad de escribir el resumen, donde se aprecian diferencias significativas del grupo que no presenta DA igualado en nivel respecto a los grupos de DA comprensión y decodificación respectivamente.

Figura 2. *Tiempo que los alumnos dedicaron a la actividad de escribir el resumen*



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tras los análisis estadísticos preliminares puede afirmarse que en el diseño de edad se han encontrado diferencias en la mayor parte de las variables moduladoras pero no en relación al proceso de comprensión lectora; por el contrario en el diseño de nivel apenas existen diferencias en las puntuaciones obtenidas por los alumnos en las variables moduladores, pudiéndose observar mayores diferencias en lo que hace referencia al proceso. No obstante, es necesario continuar realizando análisis más específicos que permitan relacionar las variables moduladoras con el proceso lector y los patrones hallados en estudios previos (Arias-Gundín, Fidalgo, Torrance & Martínez-Cocó, 2013).

Durante la realización de esta investigación se recibieron ayudas del Ministerio de Ciencia e Innovación a través del Proyecto de Investigación con referencia EDU2010-18219 concedido a la Dra. R. Fidalgo.

REFERENCIAS

Arias-Gundín, O., Fidalgo, R., Torrance, M., & Martínez-Cocó, B. (2013). Reading and Writing patterns in students of Spanish compulsory Education. 15th Biennial EARLI Conference for Research on Learning and Instruction. Responsible Teaching and Sustainable Learning Munich.

Kortteinen, H., Närhi, V. & Ahonen, T. (2009). Dos IQ matter in adolescents' reading disability? Learning and Individual Differences, 19, 257-261.

Nation, K., Clarke, P., Marshall, C. M. & Durand, M. (2004). Hidden language impairments in children: parallels beetween poor reading comprehennsion and specific language impairment? Journal of Speech, Language and Hearing Research, 47, 199-211.

Snowling, M., & Hulme, C. (2005). Rhe science of reading. A handbook. Oxford: Blackwell Publishing.

Swanson, H. L., & O'Connor, R. (2009). The rol of woorking memory and fluency practice on the reading comprehension of students who are dysfluent readers. Journal of Learning Disabilities, 42 (6) 548-575.

ESTUDIO COMPARATIVO DE LA INSTRUCCIÓN EN PROCESOS DE TRANSCRIPCIÓN VS. AUTORREGULACIÓN EN EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES DE ESCRITURA

***Carolayn Valdivia, *Raquel Fidalgo, **Rui A. Alves, **Teresa Limpo, *Paula López y *Olga Arias**

**Universidad de León (España); **Universidad de Porto (Portugal)*

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue probar la eficacia de dos programas de instrucción para el desarrollo de la composición escrita del alumnado de 2º de Educación Primaria. La muestra se distribuyó en tres grupos clase de un centro educativo. Se implementó en cada clase al azar: un programa de instrucción en Autorregulación en Composición Escrita (PIR) el cual se focalizó en el dominio estratégico y autorregulado de los procesos de planificación textual; un programa de instrucción en Transcripción para la mejora de la Composición Escrita (PIT) focalizado en el dominio mecánico y automatizado de las habilidades de transcripción; y un programa de control. Se tomaron medidas del desarrollo de las habilidades de composición escrita y de ortografía. Los resultados mostraron un incremento significativo de la calidad textual tras la intervención en autorregulación y en las habilidades de ortografía en el grupo de transcripción frente al control.

ABSTRACT

The aim of this study was to test the effectiveness of two instructional programs on the development of written composition of students of 2nd Primary Education. The sample was divided into three groups class of school. We implemented in each class a randomly: a program of instruction in self-regulation in Written Composition (PIR) which focused on strategy dominance and self-regulated of textual planning processes; a program of instruction in transcription in Written Composition (PIT) focused on the mechanical and automated domain transcription skills, and a control program. Measurements were taken of the development of essay writing skills and spelling. The results showed a significant increase in textual quality after intervention in

self- regulation and in the spelling skill in the transcription group versus the control group-

En el campo de la intervención en composición escrita existen dos enfoques instruccionales complementarios entre sí. El primero está centrado en la automatización de los procesos de bajo nivel cognitivo vinculados a la transcripción, focalizada en habilidades de caligrafía y ortografía (Berninger y Amtmann, 2003; Berninger et al., 1997; Jones y Christensen, 1999). El segundo enfoque complementario está centrado en el dominio autorregulado de los procesos cognitivos de alto nivel implicados en la composición escrita tales como la planificación y revisión (Fidalgo y García, 2007; Graham, 2006; Graham y Perin, 2007). Ambos enfoques instruccionales basan su fundamentación en que el desarrollo de una verdadera competencia escrita en los alumnos, pasa por alcanzar y automatizar primero las habilidades de transcripción o procesos de bajo nivel cognitivo y posteriormente adquirir el dominio autorregulado de los procesos de alto nivel cognitivo (Graham y Harris, 2000). Asumiendo esta fundamentación, tradicionalmente se ha venido trabajando, en los primeros cursos académicos, la automatización de los procesos cognitivos de transcripción, y en cursos superiores asumiendo que los alumnos ya tenían dominado y automatizado los procesos de transcripción, se ha trabajado el desarrollo de la autorregulación de los procesos de alto nivel cognitivo. Si bien en el presente estudio se analiza la eficacia comparativa de una instrucción en autorregulación frente a una instrucción en transcripción para la mejora de la competencia escrita del alumnado de las etapas iniciales de Primaria.

MÉTODO

Participantes

La muestra fue de 63 alumnos/as de 2º curso de Educación Primaria, descartando a los alumnos con dificultades educativas, distribuidos en tres clases de un mismo centro. Se asignaron al azar las condiciones instruccionales.

Diseño

El diseño de la intervención es cuasi-experimental, con una evaluación pretest postest, con dos grupos experimentales (uno de ellos recibió el programa de instrucción centrado en la autorregulación de la escritura y el otro recibió la intervención focalizada en los procesos de transcripción de la escritura) y un grupo control (en el que se

controló la misma práctica e instrucción, pero siguiendo un método de enseñanza ordinaria, similar al establecido en el currículum).

Instrumentos de Evaluación

Para la evaluación de los efectos de la instrucción se tomaron medidas de ortografía a través de una tarea de dictado de palabras (Defior, Jiménez–Fernández, y Serrano, 2009), medidas de organización textual (tiempo, espacio, personajes, suceso inicial, respuesta interna, ejecución, consecuencia), y medidas de planificación textual a través de una tarea de composición escrita de un texto narrativo.

RESULTADOS

Se obtuvieron diferencias significativas en todas las medidas del dictado: errores ortográficos (F=37.537, p=<.001, $\eta^{2=}$.478), errores fonológicos (F = 75.354, p = <.001, $\eta^{2\ =}$.648) y errores de acentuación (F=8.77, p= <.001, η^2=.176). Salvo en los errores fonológicos en el que se obtuvo la tendencia contraria, en el resto siempre fue el grupo de transcripción el que obtuvo un número significativamente menor de errores en el postest frente al grupo control en ambos casos, y el de autorregulación en torno a los errores de acentuación. En relación a las medidas de los textos, el grupo de transcripción escribió significativamente más que el de control (F = 6.895, p = .002; η^2=0.25. Sin embargo, la calidad textual fue mayor siempre en el grupo de autorregulación frente al de control en la medida de tiempo (F =25.868; p =<.001; η^2=.036) y frente a ambos en las variables de personajes (F= 8.532; p<.001; η^2=.17, respuesta interna (F=6.07; p <.001; η^2=.129) ejecución (F= 13.21; p=<.001; η^2 =.244) y consecuencia (F= 29.73; p=<.001; η^2 =.420). Esta misma tendencia se obtuvo en las medidas de la planificación textual, en el que siempre el grupo de autorregulación obtuvo un incremento significativo frente al resto en el indicador de estructura (F=3.72, p=.028, η^2=.083), en el de desarrollo (F=3.24, p=.044, η^2 =.073), y el indicador de planificación (F=8.02, p=.001, η^2=.164); obteniéndose únicamente el resultado contrario en el indicador de introducción (F=7.42, p=.001, η^2 =.153).

CONCLUSIONES

A partir de los resultados obtenidos cabe sugerir la efectividad de ambos tipos de instrucción para la mejora de las habilidades de escritura centrales en cada uno de ellos. La intervención en transcripción mejoró significativamente las habilidades de ortografía y de acentuación, si bien no se obtuvo lo mismo con las habilidades fonológicas, lo que puede ir unida a la demanda de una instrucción más intensiva en este sentido. Por su parte, la intervención en autorregulación supuso una mejora significativa de las habilidades de planificación, lo que a su vez tuvo una repercusión mayor en la mejora del producto textual, frente a las habilidades de transcripción, las cuáles quizá demanden una mayor automatización para el logro de una trasferencia a la calidad textual, al tener una menor demanda cognitiva de los procesos de bajo nivel. Por todo ello, cabe sugerir que es pertinente el trabajar procesos de alto nivel cognitivo en alumnado de edades tempranas en el proceso de adquisición de la escritura, no siendo necesario retrasar ese momento a posteriores etapas en las que se haya logrado la automatización de los procesos de bajo nivel cognitivo. Ambos tipos de intervención favorecen el dominio de las habilidades de la escritura.

REFERENCIAS

Berninger, V., & Amtmann, D. (2003). Preventing written expression disabilities through early and continuing assessment and intervention for handwriting and / or spelling problems: Research into Practice. In H. L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Eds.).*Handbook of learning disabilities* (pp. 345-363). New York: The Guildford Press

Berninger, V., Vaughn, K., Abbott, R., Abbott, S., Rogan, L., Brooks, A., Reed, E., & Graham, S. (1997). Treatment of handwriting problems in beginning writers: Transfer from handwriting to composition. *Journal of Educational Psychology*, *89*, 652–666. doi:1037/0022-0663.89.4.652

Fidalgo, R. & García, J. N. (2007).Intervención metacognitiva en la composición escrita: revisión de modelos e investigación [Metacognitive Intervention in written composition: review of models and research]. *Revista de Psicología General y Aplicada*, *60*(4), 347-375.

Graham, S. (2006). Writing. In P. Alexander y P. Wine (Eds.), H*andbook of educational psychology* (pp. 457–477). Mahwah, NJ: Erlbaum

Graham, S. & Harris, K. (2000).The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development.*Educational Psychologist, 35,* 3–12. doi:10.1207/S15326985EP3501_2

Graham, S. 6 Perin, D. (2007). A Meta-Analysis of writing instruction for adolescent students.*Journal of Education Psychology 99(* 3), 445-476. doi:10.1037/0022-0663.99.3.445

Jones, D. & Christensen, C. A. (1999).Relationship between automaticity in handwriting and students' ability to generate written text.*Journal of Educational Psychology, 91,* 44–49. doi:10.1037/0022-0663.91.1.44

SOCIAL SKILLS AND PERCEIVED QUALITY OF LIFE IN IMMIGRANT ADOLESCENTS

Cristina Nunes*, Ida Lemos* & Lara Ayala-Nunes**

**Research Centre for Spatial and Organizational Dynamics, University of Algarve (Portugal); **University of Seville (Spain) & Research Centre for Spatial and Organizational Dynamics, University of Algarve (Portugal)*

ABSTRACT

The aim of this study was to compare social skills and perceived quality of life in first and second generation adolescent immigrants. The sample consisted of 253 immigrant adolescents from Algarve (Portugal), aged between 10 and 18 years. We used the Social Skills Rating System, the Kidscreen-52, and collected data on school performance and family and socio-demographic characteristics. The contrast analysis performed indicated differences between first and second generation immigrants in perceived quality of life and in social skills.

Key-words: Adolescence, Immigration, Social Skills, Quality of Life

RESUMEN

El objetivo del presente estudio fue el de comparar las competencias sociales y la calidad de vida percibida en adolescentes inmigrantes de primera y segunda generación. La muestra estuvo compuesta por 253 adolescentes inmigrantes de la región del Algarve (Portugal), con edades comprendidas entre los 10 y 18 años. Se utilizó el *Social Skills Rating System*, el *Kidscreen-52* y se recogieron datos sobre el desempeño escolar y variables socio-demográficas y familiares. Los análisis de contrastes efectuados mostraron diferencias entre los inmigrantes de primera y segunda generación, tanto en la calidad de vida percibida como en sus competencias sociales.

Palabras clave: Adolescencia, Inmigración, Competencias Sociales, Calidad de vida.

INTRODUCTION

Social skills are critical in helping adolescents to understand and to adjust to different social contexts (Brown & Larson, 2009; Steedly, Schwartz, Levin, & Luke, 2008). Immigrant adolescents, like their native-born peers, face many challenges concerning social relationships, psychological well-being, academic achievement and identity formation. In addition, they must face substantial challenges in terms of acculturation (Strohmeir & Schmitt-Rodermund, 2008). Quite consistently, an adverse impact of immigration has been found across a variety of domains, such as mental health, psychological well-being, developmental processes, educational achievement, and family and social relationships (Vieno, Santinello, Lenzi, Baldassari, & Mirandola, 2009). However, the process of transition involved in immigration can also be a positive experience, representing an opportunity for personal growth and self-development (Berry, Phinney, Sam, & Vedder, 2006). There is substantial variability of resources and needs among immigrants. Individual and family characteristics, immigration status, motives for immigrating, and the social context that families encounter when they arrive play an important part in the genesis of these differences (Hernandez, Macartney, & Blanchard, 2009).

The aim of the present study was to compare social skills and perceived quality of life (QoL) between immigrant adolescents of first and second generation.

METHOD

Participants

Participants were 253 immigrant adolescents attending elementary schools and high schools. The mean age was 14.42 years (SD=1.94, range: 10-18) and 51% were girls. 72.91% of the adolescents were first-generation immigrants and 27.09% were second-generation. Regions of origin were Africa (26.72%), Brazil (16.19%), Eastern European countries (29.15%) and other European countries (27.94%).

Instruments

Socio-demographic questionnaire (Lemos, Nunes & Ayala-Nunes, 2013), that collected the following data: adolescents' age and gender, parents' work status, labor qualification and educational level. Immigrant status (1st or 2nd generation), region of

origin and academic information (school retention, school attendance and average grades) for the adolescent were also included.

The kidscreen-52 (The European Kidscreen Groupe, 2006) consists of 52 items to be rated on a scale from 1 (no/never) to 5 (very much/always), and it is grouped in the following dimensions: Physical Wellbeing (α=.86), Psychological Wellbeing (α=.90), Mood (α=.85), Self-perception (α=.64), Autonomy (α = .84), Relationships with Parents and Family Life (α=.90), Financial Resources (α= .90), Social Support and Support from Peers (α=.86), School Environment (α=.81) and Social Acceptance (Bullying-rejection) (α=.85).

The Social Skills Rating System - Student Form (SSRS) (Gresham & Elliot, 1990). We used a Portuguese version (Guimarães, Lemos & Nunes, 2012). It comprises 39 items to be rated on a scale from 0 (never) to 2 (often) with four subscales: Cooperation (α=.65), Assertion (α=.63), Self-control (α=.70) and Empathy (α=.79).

Design

The study used an ex post facto design, with cross-sectional surveys (Montero & León, 2007).

Procedure

Permission from the Educational Authority and informed consent from parents and adolescents were obtained. Instruments were completed in the classroom, with the presence of a researcher.

Statistical assumptions for parametric analyses were checked following Tabachnick and Fidell's (2007) recommendations, with satisfactory results. Analyses were performed with IBM-SPSS v-20. Snedecor's *F* tests were used to compare quantitative variables and Chi-square tests were performed for qualitative variables. Separate analyses using MANOVA were performed for the QoL sub-scales and social skills.

RESULTS

No differences were found between 1st and 2nd generation adolescents regarding age ($F(1, 235)=0.21$, *ns*), gender ($\chi^2(1, N=251)=0.70$, *ns*), school retention ($F(1, 241)=1.22$, *ns*), school attendance ($F(1, 243)=.01$, *ns*), average grades ($F(1, 242) =.14$,

ns) or parents' labor qualifications ($\chi^2(2, N=235)=1.71$, *ns*). Although parents' education level of 1st generation adolescents was higher, these differences were not statistically significant ($\chi^2(3, N=238) = 3.61$, *ns*).

The MANOVA analysis of QoL showed differences between 1st and 2nd generation adolescents ($\Lambda = .91$, F (10, 220) = 2.11, $p = .025$). Subsequent ANOVAs showed that only the self-perception subscale explained this finding ($M_{1stG}=3.74$, $M_{2ndG}=3.98$, F (1, 235) =5.68, $p=.018$, $\eta^2 = .02$). Also, we found differences between both groups of adolescents regarding adolescents' gender ($\Lambda = .82$, F (20, 440) = 2.31, $p = .001$) and age ($\Lambda = .76$, F (20, 836) = 1.59, $p = .013$).

Girls of 2nd generation reported better on self-perception ($M_{1stG}=3.62$, $M_{2ndG}=3.98$, F (1, 121)=6.65, $p=.011$, $\eta^2 = .05$) than 1st generation girls. In 13-15 years group, 1st generation adolescents reported worse QoL on Psychological Wellbeing ($M_{1stG}=3.98$, $M_{2ndG}=4.26$, F (1, 132)=4.09, $p=.045$, $\eta^2=.03$), Mood ($M_{1stG}=3.98$, $M_{2ndG}=4.27$, F (1, 132)=4.37, $p=.039$, $\eta^2=.03$), Self-perception ($M_{1stG}=3.73$, $M_{2ndG}=4.09$, F (1, 132)=8.01, $p=.005$, $\eta^2=.06$) and Friends($M_{1stG}=3.70$, $M_{2ndG}=4.32$, F (1, 132)=4.38, $p=.038$, $\eta^2=.03$).

Contrast analysis performed on social skills also showed differences between the two groups ($\Lambda=.94$, $F(4, 216)=3.78$, $p=.005$): 1st generation immigrants scored lower on assertion ($M_{1stG}=12.30$, $M_{2ndG}=13.25$, $F(1, 228)=4.51$, $p=.035$, $\eta^2=.02$). There were differences according to gender ($\Lambda = .86$, $F(8, 432)=8.00$, $p = .000$), but not according to age. Thus, 2nd generation girls scored higher on assertion ($M_{1stG}=11.67$, $M_{2ndG}=13.45$, $F(1, 115)=8.09$, $p=.035$, $\eta^2=.07$) than 1st generation girls. In contrast, 1st generation boys scored higher than 2nd generation boys on cooperation ($M_{1stG}=15.06$, $M_{2ndG}=13.80$, $F(1, 111)=4.33$, $p=.04$, $\eta^2=.04$) and self-control ($M_{1stG}=13.04$, $M_{2ndG}=11.47$, $F(1, 111)=5.77$, $p=.018$, $\eta^2=.05$).

DISCUSSION

The results showed some interesting group differences between first- and second-generation adolescent immigrants in perceived social skills and QoL, and highlighted the importance of taking into consideration differences according to immigration status. Second-generation adolescents presented better results on self-perception and assertion and psychological well-being, which suggest that they have a

better psychosocial adjustment. Opposite results to ours in a prior study indicated that 1st generation immigrant adolescents reported higher levels on QoL, psychological well-being, autonomy, economic resources and school environment (Lemos et al., 2013). Also, Guimarães and colleagues (2012) indicated that, although 1st generation adolescents showed higher levels of perceived social skills in terms of self-control and cooperation.

In the future these findings must be thoroughly analyzed.

ACKNOWLEDGEMENTS

This study was partially financed by Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

REFERENCES

Berry, J.W., Phinney, J.P., Sam, D.L., & Vedder, P. (2006). Immigrant youth in cultural transition: Acculturation, identity, and adaptation across national contexts. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Brown, B. & Larson, J. (2009). Peer relationships in adolescence. In R. Larven & L. Steiberg (Eds.). *Handbook of adolescent psychology* (pp. 74-103). New Jersey: John Wiley & Sons.

Gresham, F.M., & Elliot, S.N. (1990). *Social skills rating system manual*. Circle Pines: American Guidance Service.

Guimarães, S., Lemos, I., & Nunes, C. (2012). Social competence and academic achievement in immigrant adolescents in Portugal. *Análisis y Modificación de* Conducta, 38(157-158), 27-38.

Hernandez, D.J., Macartney, S., & Blanchard, V.L. (2009). Children in immigrant families in eight affluent countries. Their family, national and international context. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.

Lemos, I., Nunes, C., & Ayala-Nunes, L. (2013). Quality of life and stressful life events in first and second generation immigrant adolescents. *Journal of Spatial and Organizational Dynamics - Discussion Papers, 14*, 67-80.

Montero, I. & León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 7*, 847-862.

Steedly, k., Schwartz, S., Levin, M., & Luke, S. (2008). Social skills and academic achievement. *Evidence for Education, 3*(2). Retrieved from: http://nichcy.org/wp-content/uploads/docs/eesocialskills.pdf

Strohmeir, D. & Schmitt-Rodermund, E. (2008). Immigrant youth in European countries: The manifold challenges of adaptation. *European Journal of Developmental Psychology, 5*(2), 129-137.

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics (5th ed.).* Boston, MA: Pearson Education.

The Kidscreen Group Europe. (2006). *The kidscreen questionnaires. Quality of life questionnaires for children and adolescents.* Berlin: Pabst Science Publs.

Vieno, A., Santinello, M., Lenzi, M., Baldassari, D., & Mirandola, M. (2009). Health status in immigrants and native early adolescents in Italy. *Journal of Community Health, 34*, 181–187.

UBICUIDAD Y MOVILIDAD: DESAFÍOS A LA INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE SUPERIOR*

María Luisa Sevillano García, Pilar Quicios, Esteban Vázquez Cano, Javier Fombona Cadavieco y María Ángeles Pascual

**UNED; **Universidad de Oviedo*

RESUMEN

Este artículo presenta una investigación en la que se analiza la funcionalidad didáctica de losdispositivos digitales móviles en el Espacio Europeo de Educación Superior. En el actual sistema universitario, los dispositivos móviles juegan un papel esencial que precisa de análisis rigurosos que abran nuevas vías de participación y arquitectura didáctica acordes con el Espacio Europeo de Educación Superior. La investigación se ha contextualizado en una muestra de 419 estudiantes de tres universidades públicas españolas. A través de una metodología cuantitativa y cualitativa, se ha procedido a analizar el uso y funcionalidad didáctica de los dispositivos digitales móviles en los estudios universitarios. Los resultados muestran cómo los dispositivos digitales móviles pueden llegar a ser un recurso muy útil en el tratamiento de la información, en el acceso y creación de contenidos y en el desarrollo de competencias genéricas conforme con los descriptores de Dublín y con las principales recomendaciones de los proyectos europeos Tunning, Reflex y UEConverge.

Palabras clave: Tabletas digitales, aprendizaje ubicuo y móvil, competencias genéricas, EEES.

ABSTRACT

This article presents a research in which we analyze the didactic function of digital mobile devices in the European Higher Education Area. In the current university system, mobile devices play a key role that requires rigorous analysis to open new channels of participation and teaching methods according to the European Higher Education Area. The research is contextualized in a sample of 419 students from three Spanish public universities. Through a quantitative and qualitative methodology, we proceeded to analyze the educational use and incidence of these digital devices on university studies. The results show how these digital mobile devices can be a useful

resources in information processing, access and content creation and development of generic skills in line with the Dublin descriptors and the main recommendations of the European projects Tunning, Reflex and UEConverge.
Key words: Tablets, mobile and ubiquitous learning, generic competences, EHEA.

(*)Este trabajo se encuadra en un Proyecto de Investigación sobre el aprendizaje con dispositivos móviles (ref.: EDU 2010-17420) financiado por el *Ministerio de Economía yCompetitividad* (2010-2013).Aprovechamos para manifestarle nuestro agradecimiento, así como a los estudiantes que han participado en el estudio.

INTRODUCCIÓN

Presentamos en este artículo un análisis de la potencialidad didáctica del uso de losdispositivos digitales móviles (smartphones, tabletas, e-books y ordenadores portátiles) en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) contextualizado en tres universidades españolas: Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Oviedo y Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). El concepto clave que se adopta en este marco de actuación universitaria es el uso de metodologías e instrumentos que incentiven la transferabilidad de las habilidades a contextos personales, sociales, académicos y profesionales y, así, poder crear la base para un aprendizaje a lo largo de la vida (Allen y van der Velden, 2012).

Implicaciones didácticas de los dispositivos digitales móviles en el EEES

La Unión Europea resalta que, en la Sociedad del Conocimiento, cada ciudadano requerirá una amplia gama de competencias para adaptarse de modo flexible a un mundo que está cambiando con rapidez y que muestra múltiples interconexiones. Las competencias genéricas en el EEES hacen referencia a aquellas competencias que son claves, transversales y transferibles en relación a una amplia variedad de contextos personales, sociales, académicos y laborales a lo largo de la vida. Cuando un estudiante lleva a cabo una práctica en un ecosistema digital ubicuo está sometido a una serie de estímulos que fluyen entre nodos situados en diferentes soportes y que filtran información a través de una variedad de canales, cada uno de ellos con narrativas y códigos simbólicos particulares (Fombona, 2008; Siemens y Baker, 2012). Existe una

relación directa entre la idea de un aprendizaje ubicuo y la capacidad de los dispositivos móviles de proveer entornos educativos altamente interconectados (Sevillano y Quicios, 2012; Vázquez-Cano, 2012).

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS

La finalidad de la investigación consiste en analizar el uso que el estudiante universitario realiza de los dispositivos digitales móviles en la mejora del rendimiento académico y en la adquisición de competencias genéricas conforme al EEES en modalidad presencial y a distancia. Partimos de la siguiente hipótesis de investigación: "los dispositivos digitales móviles, aplicados en el entorno del EEES, son una alternativa innovadora que potencialmente puede suponer una mejora en varios de los indicadores de desarrollo de las competencias genéricas".

METODOLOGÍA

Este trabajo se ha abordado desde un estudio multicaso y se encuadra en el ámbito genérico de los métodos cualitativos de investigación de naturaleza descriptiva con base en la etnografía multi-situada mediante la recogida de historias de vida codificadas en entrevistas en profundidad.

Instrumentos y técnica de análisis de datos

El protocolo orientativo de las preguntas tipo utilizadas en las entrevistas se agrupó en tres áreas temáticas: "Actividades" realizadas que complementan los aprendizajes y se internan en el campo de las estrategias. "Beneficios" de conocimiento y procesuales obtenidos y "Programas y Apps". Para el análisis cualitativo, hemos recurrido a la técnica de estructuración de documentos textuales por medio de "Minería de textos" (QDA Miner 3.24) que consiste principalmente en determinar un conjunto de características representativas de los mismos (Feldman y Sanger, 2006).

Muestra

El proceso de recogida de datos se realizó durante el curso académico 2011/12 en tres universidades españolas: Universidad Complutense de Madrid, Universidad de

Oviedo y Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Se obtuvieron 419 entrevistas y cuestionarios válidos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados mostraron que los conceptos correspondientes presentan entre sí un nivel de semejanza bastante bajo, oscilando entre 0,001 y 0,233. Hemos recurrido a la técnica de escalamiento multidimensional para lo que hemos utilizado la medida de proximidad del coeficiente de Jaccard; representando en el plano bimensional el conjunto de subcomponentes y conceptos asociados a las macrocategorías asociadas al uso de tabletas digitales en el EEES.

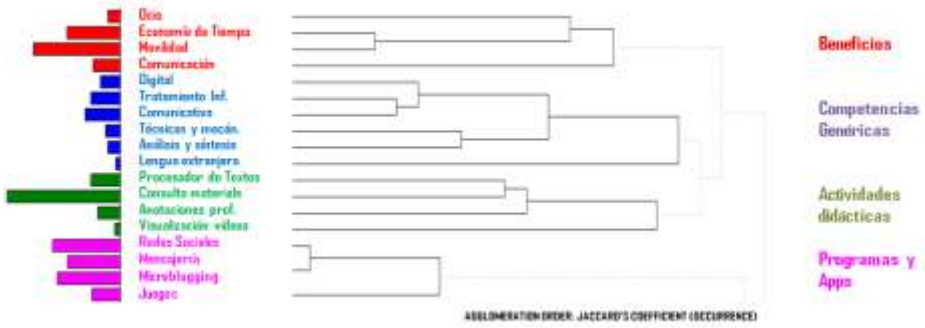


Figura 1.Dendograma de aglomeración de los conceptos.

En el dendograma podemos observar cómo la categoría de "actividades didácticas" y "beneficios" son las dos más destacables sobre todo en los subcomponentes de: "movilidad", "economía de tiempo" y "consulta de materiales". La tercera categoría en importancia es la "programas y Apps" en la que el alumnado valora el uso de "redes sociales" y "microblogging". Podemos observar también cómo se establecen relaciones de complementariedad entre categorías; destacan las relaciones que se establecen entre las "competencias adquiridas", los "beneficios" y las "actividades didácticas".

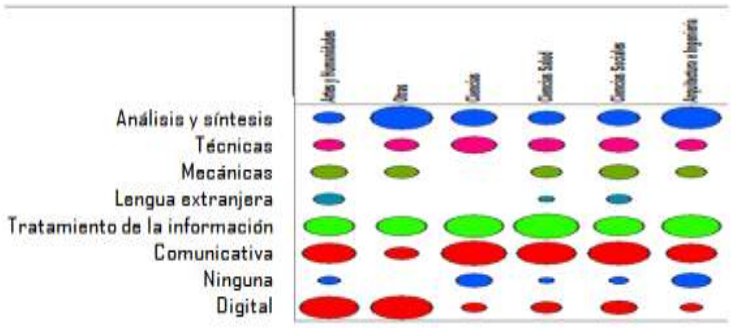


Figura 2.Incidencia de la variable estudios en el uso de Tableta

La Figura 2 muestra los porcentajes relacionados con las competencias genéricas agrupados por estudios en los que se realizó el análisis de cuestionarios en las tres universidades estudiadas. Destaca que en el ámbito técnico que los estudios de Ingeniería, Arquitectura y Ciencias los estudiantes valoran especialmente útil el uso de tableta para el desarrollo de las competencias: "análisis y síntesis" (I: 25.93% C: 15%); "mecánicas" (I: 25.93% C: 25%) y "tratamiento de la información" (I: 18.52% C: 30%). Los estudiantes del ámbito de las Humanidades y Ciencias sociales destacan las tabletas como funcionales en las competencias: "tratamiento de la información" (H: 21.43% CCCSS: 27.62%); "mecánicas" (H:17.86% CCCSS: 18.83%). Los estudiantes del área de Ciencias de la Salud destacan la funcionalidad en dos competencias prioritariamente: "tratamiento de la información" y "mecánicas" (CS: 26.32%-31.58%).

CONCLUSIONES

Los resultados de este macroestudio en tres universidades españolas, configuran uno de los primeros mapas de competencias del uso de los dispositivos digitales móviles en el EEES. Podemos concluir que este dispositivo móvil con alta penetración entre la franja de edad estudiada (18-26 años) posibilita, entre el estudiante universitario, una mejora de varios indicadores de las competencias genéricas; especialmente las de "aprendizaje autorregulado", "cognitivas superiores", "de comunicación", "instrumentales en la Sociedad del Conocimiento" e "interpersonales". Asimismo, los estudiantes que hacen uso de estos dispositivos móviles destacan en casi todas las franjas de edad, sexo y estudios universitarios su funcionalidad y operatividad en dimensiones como: *la comunicación, el tratamiento de la información, la economía de tiempo, la movilidad y la ubicuidad.*

REFERENCIAS

Allen, J. y van der Velden, R. (2012). *Skills for the 21st Century: Implications for Education*, ROA-RM-2012/11, (UE, Maastricht).

Feldman, R. y Sanger, J. (2006). *The Text Mining Handbook: Advanced Approaches in Analyzing Unstructured Data*.Reino Unido: Cambridge UniversityPress.

Fombona, J. (2008). *Lectura de imágenes y contenidos. Competencias para el análisis de la forma y contenidos del audiovisual: Hacia una teoría de la composición*. Madrid: CEP.

Sevillano, Mª. L. y Quicios, Mª. P. (2012). Indicadores del uso de competencias informáticas entre estudiantes universitarios. Implicaciones formativas y sociales. *Revista Teoría de la Educación, 24*.

Siemens, G. y Baker, R. (2012). Learning Analytics and Educational Data Mining: Towards Communication and Collaboration. *Second International Conference on Learning Analytics and Knowledge* (LAK12).

Vázquez-Cano, E. (2012). Mobile Learning with Twitter to Improve Linguistic Competence at Secondary Schools.*The New EducationalReview, 29*(3), 134-147.