Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo, 2014

Compiladores:
Tamara Ramiro Sánchez y Mª Teresa Ramiro Sánchez

ISBN: 978-84-608-4165-4

ORGANIZAN

Fundación General UGR-Empresa

Universidad de Granada
Grupo de Investigación CTS-261

Autor: II CONGRESO INTERNACIONAL DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y DEL DESARROLLO. Granada (España), 25-27 de Junio de 2014.

Compiladores: Tamara Ramiro Sánchez y Mª Teresa Ramiro Sánchez.

Edita: Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC).
CIF: G-23220056
Facultad de Psicología.
Universidad de Granada.
18011 Granada (España).
Tel: +34 958 161708.
Fax: +34 958 161708.
Correo electrónico: info@aepc.es.
Web: http://www.aepc.es.
ISBN: 978-84-608-4165-4

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los capítulos publicados en el libro de capítulos “Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo, 2014”, 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, 2014

Índice

NUEVAS TECNOLOGÍAS: APRENDIZAJE

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UMA FERRAMENTA PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE 28

Achilles Alves de Oliveira

EDUCACIÓN MULTICULTURAL

OPINIÓN DEL PROFESORADO DEL DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL RESPECTO DE LA ASIGNATURA "BLOQUE CULTURA" DE LAS UNIVERSIDADES DE FUJEN, PROVIDENCE Y TAMKANG (2010-2013) (TAIWÁN) 35

Margarita Nieto Bedoya y Yun-Ting Huang

UNA EDUCACIÓN MULTICULTURAL EN BRASIL ENTRE PROGRESOS, DIFICULTADES Y AMBIGÜEDADES 42

Elodie Fressinel-Mesquita

EXPECTATIVAS DE LOS INMIGRANTES VENEZOLANOS EN EL MARCO DE UNA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL NO FORMAL. EL CASO DE ASOCAVEN (ASOCIACIÓN CATALANO VENEZOLANA) 48

Paola Ochoa Pacheco y Mercedes Reguant Álvarez

DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE

FORMACIÓN PERMANENTE PARA EL PROFESORADO DE CIENCIAS: LA COMPETENCIA CIENTÍFICA COMO RETO 56

Teresa Lupión Cobos y Mª del Mar Gallego García

ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA Y HÁBITOS SALUDABLES EN ADOLESCENTES

HABILIDADES METACOGNITIVAS COMO PREDICTORAS DEL USO DE ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO ANTE SITUACIONES DE BULLYING 64

Nacimiento Rodríguez, L. y Mora-Merchán, J.A.

EDUCACIÓN COMPARADA

UN ANÁLISIS RETROSPECTIVO DE LAS RELACIONES ENTRE LA PEDAGOGÍA EXPERIMENTAL Y LA PSICOLOGÍA 72

Carlos Ibáñez Bernal y María Amelia Reyes Seáñez

EVALUTATION AS A PROCESS FOR ENHANCING EDUCATIONAL CULTURE IN THE ADULT EDUCATIONAL SERVICES. THE EDUEVAL PROJECT EXPERIENCE 78

Stefania Ulivieri Stiozzi

ADOLESCENCIA: ADAPTACIÓN Y ACTITUDES HACIA EL PROFESORADO

INADAPTACIÓN ESCOLAR Y PERCEPCIÓN PERSONAL DE FUTURO DURANTE LA ADOLESCENCIA TEMPRANA 84

Laura Verdugo, Yolanda Sánchez-Sandoval y Melania Creo

FORMACIÓN DEL PROFESORADO

LAS CREENCIAS DE AUTOEFICACIA DOCENTE SOBRE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS DE PROFESORES DE SECUNDARIA EN FORMACIÓN SEGÚN EL GÉNERO Y LA ESPECIALIDAD 93

Ana Belén Borrachero Cortés, Mª Antonia Dávila Acedo y Mª Luisa Bermejo García

EDUCACIÓN INCLUSIVA: REFLEXIÓNY PRÁCTICA

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN UN INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: ¿UNA REALIDAD? 100

María Adán García

EL PLAN DE ACOGIDA COMO FACILITADOR DE LAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS 111

Elsa Peña-Suárez, Mirian Miranda, Joaquin Lorenzo Burguera y José Miguel Arias

EDUCACIÓN INCLUSIVA EN CENTROS EDUCATIVOS DE INFANTIL Y PRIMARIA DE CARÁCTER RURAL EN LA ALPUJARRA DE GRANADA 118

Antonio Manuel Rodríguez García y Tomás Sola Martínez

HACIA LA ACCESIBILIDAD UNIVERSAL EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO 125

Ismael Ramos Ruiz, Ana Rodríguez Domínguez y Mª Olalla Luque Colmenero

PSICOLOGÍA EVOLUTIVA: COMPETENCIA SOCIAL Y EMOCIONAL

DISAFFECTION VS PLEASURE TO LEARN AT SCHOOL. PHD RESEARCH DESIGN 132

Silver Cappello

EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

ANÁLISIS DE JUEGOS QUE LOS PROFESORES PUEDEN UTILIZAR EN SUS CLASES A LA LUZ DE LA TEORÍA ANTROPOLÓGICA DO SABER 138

Luiz Marcio Santos Farias, Joaby Oliveira Silva y Eliane Santana De Souza

ABSENTISMO/FRACASO ESCOLAR

MÁS ALLÁ DEL POBLADO: PROPUESTA PARA PREVENIR EL ABANDONO EDUCATIVO DEL ALUMNADO ÇIGANO 145

Ángela Antúnez Sánchez y María del Henar Pérez Herrero

RENDIMIENTO ACADÉMICO: VARIABLES PSICOSOCIALES IMPLICADAS

INFLUENCIA DEL ESTRÉS INHERENTE AL DESARROLLO EVOLUTIVO DURANTE LA PUBERTAD Y ADOLESCENCIA EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO 151

Amparo Fuster Navarro y Ángel Latorre Latorre

EFECTOS DEL ENFOQUE CLIL (AICLE) SOBRE LA MOTIVACIÓN Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES 156

Javier Fernández Sanjurjo

ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: ESTRÉS, EMPATÍA, VALORES Y PENSAMIENTO CRÍTICO

ELECCIÓN DEL TIPO DE ESTUDIOS DEPENDIENDO DEL NIVEL DE EMPATÍA DESDE EL MODELO PSICONEUROBIOLÓGICO 164

Montiel, J. M., Montes-Berges, B., Aranda, M. y Vázquez, M. A.

INNOVACIÓN DOCENTE: GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE: HACIA UN ENFOQUE GLOBALIZADOR EN LAS DIDÁCTICAS DISCIPLINARES DEL GRADO DE INFANTIL 172

Rocío Garrido, María Espada, Marta Lage y Anna Steele

EL BLOG COMO METODOLOGÍA ACTIVA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE 183

Isabel Vicario-Molina, Eva González Ortega, Begoña Orgaz Baz y Antonio Fuertes Martín

AUTOCONCEPTO Y AUTORREALIZACIÓN: SU INCIDENCIA EN EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN INFANTIL 188

Mª del Carmen Pegalajar Palomino y Lara López Hernáez

SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN I

EXPECTATIVAS ESCOLARES VS DISTANCIA 195

Luis Manuel Rodríguez Otero y David Casado Neira

LA EDUCACIÓN Y EL TRABAJO EN LA NUEVA ECONOMÍA: ¿QUÉ RELACIONES? 201

Ângela de Castro Oliveira y Manuel António Silva

HIGHER EDUCATION FOR EUROPE 2020. THE EXPERIMENTATION OF A CATALOGUE IN ITALY 208

Michela Bolis

EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES DE LENGUAS EXTRANJERAS. INDICADORES PARA UN INSTRUMENTO ESTRATÉGICO Y OPERATIVO DE IDENTIFICACIÓN 215

Francisco Javier Sanz Trigueros y Carmen Guillén Díaz

REFLEXIONES SOBRE INNOVACIÓN DOCENTE Y NUEVAS TECNOLOGÍAS

EL DOCENTE COMO FACILITADOR EN EL TERCER ENTORNO 223

Yesshenia Vilas Merelas, Ana Isabel Bermúdez Vela y Daniel Blanco Carpente

EDUCACIÓN Y TECNOLOGÍA: INTERROGANTES SOCIO-CULTURALES PARA PENSAR LAS SUBJETIVIDADES CONTEMPORÁNEAS 229

José Gabriel Cristancho

WEB ONTOLOGY, UN INSTRUMENTO PARA LA DIDÁCTICA EN LA ERA TECNOLÓGICA 235

Loredana La Vecchia

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

LA INVESTIGACIÓN HISTÓRICA EN UN ESPACIO EDUCATIVO: ORIGEN, IDEARIO Y DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA PRIVADA EN CEUTA EN LA ÉPOCA CONTEMPORÁNEA 241

Arturo Fuentes Cabrera y Arturo Manuel Fuentes Viñas

INVESTIGAR LA HISTORIA DE LOS DOCENTES A TRAVÉS DE LA TRADICIÓN NARRATIVA 247

Ricardo Sanmartín López

UNA REVISIÓN HISTÓRICA PARA CONCEBIR EL FUTURO DE LA FORMACIÓN CONTINUA 253

Valentín Carozo Martín

ORIENTACIÓN PERSONAL Y EDUCATIVA

LA TUTORIZACIÓN EN ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE 259

Vicente Gabarda Méndez, Mª Mercedes Romero Rodrigo y Ana Rodríguez Martín

CÓMO SE ARTICULA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN SECUNDARIA: LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA..... 267

Mirian Miranda Morais, Joaquin Lorenzo Burguera Condon, José Miguel Arias Blanco y Elsa Peña Suárez

EL PAPEL INSTITUCIONAL DE LA UNIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: ESCUCHANDO LA VOZ DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD 273

Víctor Hugo Perera Rodríguez, Mª Dolores Cortés Vega, Beatriz Morgado Camacho, Encarnación Álvarez Doblas y Víctor Manuel Molina Romo

SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN II

DIÁLOGO DE SABERES MEDIANTE LA ETNOGRAFÍA REFLEXIVA EN ESCENARIOS EDUCATIVOS POR UNA CULTURA DE LA PAZ 278

María Jesús Vitón de Antonio, Práxedes Muñoz Sánchez y Juan Benito Martínez

COMPETENCIA MATEMÁTICA

LA PRUEBA DE EVALUACIÓN DE DIÁGNOSTICO DE MATEMÁTICAS EN 2.º DE ESO EN LA COMUNIDAD DE MURCIA 286

Pilar Olivares-Carrillo, Ángel Cantero-Tomás, Encarnación Sánchez-Jiménez, Carlos Gago-Blanco, Joaquín Quesada-Medina

ANSIEDAD ANTE EL EXAMEN ESCRITO EN LA MATERIA DE MATEMÁTICAS DE ESTUDIANTES DE DOS ESCUELAS SECUNDARIAS DEL ESTADO DE COLIMA, MÉXICO..... 296

Yudith Adilene Casillas Valencia, Laura Jeanette Ochoa Quintero, Ana Yaquelinne Palacios Granados y Mireya Sarahí Abarca Cedeño.

INNOVACIÓN POSITIVA EN EDUCACIÓN

ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS Y EMOCIONES POSITIVAS 304

Julián Jesús Arense Gonzalo, Eugenia Piñero Ruiz y Olivia López Martínez

INNOVACIÓN DOCENTE: CINE Y MINDFULNESS

ÉTICA EN INVESTIGACIÓN, CINE Y DOCENCIA 311

Susana Collado Vázquez y Jesús María Carrillo

ALUMNADO DE GRADO Y PROFESIONALES DE EDUCACIÓN PRIMARIA: VALORES Y HABILIDADES

ADQUISICIÓN DE VALORES SOCIOCULTURALES DEL ALUMNADO DE GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA 314

Belén Quintero Ordóñez, Rafaela Mª Herrero Martínez y Antonio F. Murillo Torralbo

FORMACIÓN INICIAL, SATISFACCIÓN Y MOTIVACIÓN DEL PROFESORADO

ESCALA SATISFACCIÓN DE LA PROFESIÓN DOCENTE EN ENSEÑANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA 321

Josefa Rodríguez Pulido, Josué Artiles Rodríguez, María Victoria Aguiar Perera, Antonio Santana Sánchez y Jaime León Vélez

INNOVACIÓN DOCENTE, INTERDISCIPLINARIEDAD Y NUEVAS TECNOLOGÍAS EN ASIGNATURAS DE CARÁCTER CIENTÍFICO-TÉCNICO

INNOVACIÓN DOCENTE DE CARÁCTER INTERDISCIPLINAR A TRAVÉS DE LA FOTOGRAFÍA TRIDIMENSIONAL DEL PATRIMONIO HISTÓRICO DE LA CIUDAD DE GRANADA 328

José Juan Castro Torres, David Arredondo Garrido, Esteban José Rivas López, María Teresa García Gallardo, Manuel García Luque, y Celia Prados García

INNOVACIÓN DOCENTE EN ARQUITECTURA MEDIANTE LA APLICACIÓN DE LA TÉCNICA ÓPTICA DE LA «VISIÓN ESTEREOSCÓPICA» AL PROCEDIMIENTO TRADICIONAL DE ANÁLISIS ARQUITECTÓNICO DE LA «VISIÓN SERIADA» 335

Esteban José Rivas López, José Juan Castro Torres, Celia Prados García, David Arredondo Garrido, María Teresa García Gallardo y Manuel García Luque

USO DE METODOLOGÍAS ACTIVAS PARA LA MEJORA DE LA DOCENCIA EN LA ASIGNATURA “DEVICES AND INSTRUMENTATION” DEL MÁSTER ERASMUS MUNDUS “COLOR IN INFORMATICS AND MEDIA TECHNOLOGY” ... 343

Antonio Manuel Pozo Molina, Manuel Rubiño López, Javier Hernández Andrés y Juan Luis Nieves Gómez

ESTILOS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

RELACIONES ENTRE ESTILOS DE APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN ENTRE PARES 349

María Cortés, Alberto Valentín, Estrella López, M.M. González-Tablas y Pedro Mateos

ESTUDIO COMPARATIVO DE LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE COLIMA 357

Norma Guadalupe Márquez Cabellos, Briseda Noemí Ramos Ramírez, M.C. Martín Gerardo Vargas Elizondo y Andrea Stephanie Barrera Moreno

ESTUDIO DE LAS EXPERIENCIAS FORMATIVAS DEL ALUMNADO DE LENGUAS EXTRANJERAS. ANÁLISIS DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE. 364

Magdalena López Pérez

LA ESTIMULACIÓN DE LA IMAGINACIÓN Y CONCENTRACION MENTAL A TRAVÉS DE LA RELAJACION PARA EL DESARROLLO DE LA EXPRESION ARTISTICA EN EL ALUMNADO DE EDUCACION SUPERIOR 374

Rafaela Mª Herrero Martínez, Belén Quintero Ordóñez y María del Carmen García de Viguera

EDUCACIÓN INCLUSIVA: EDUCACIÓN SUPERIOR Y EGRESADOS

IMPLEMENTATION OF A MENTORING PROGRAM AT E.T.S.I. NAVALES 380

M. Carmen Rodríguez-Hidalgo, David Díaz, Teresa J. Leo y Miguel Ángel Herreros

ALTAS CAPACIDADES, CREATIVIDAD Y LATERALIDAD

PROPUESTAS INNOVADORAS PARA FAVORECER LA ATENCIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES EN CASTILLA-LA MANCHA 387

Ascensión Palomares Ruiz, Javier Moyano Navalón y Esteban Sánchez Manzano

CREATIVITY IN NOT LEARNING: WHO SAYS THAT ART AND PLAYFUL DO NOT RECOVER PROCESSES BLOCKED IN EDUCATION? 393

Maria Vitoria Campos Mamede Maia y Camila Nagem Marques Vieira

ADOLESCENCIA: EMOCIONES, SATISFACCIÓN, ATENCIÓN Y PERSONALIDAD

ÍNDICE DE ALEXITIMIA EN JÓVENES: FACTOR DE RIESGO EN PSICOPATOLOGÍA Y FRACASO ESCOLAR 399

Encarnación Lozano Galván

APRENDIZAJE DE LECTURA, ESCRITURA E IDIOMAS

LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ALUMNOS DE NIVEL PRIMARIA 408

Vanessa Marisol Espinoza Pacheco, Elba María Méndez Casanova y Marcela Mastachi Pérez

CREENCIAS Y ACTITUDES HACIA LA LECTOESCRITURA DE MAESTROS Y MAESTRAS BOLIVIANOS 413

Verónica García-Ortega, Carmen López-Escribano y Javier Aguado-Orea

LA POESÍA COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN EDUCACIÓN INFANTIL..... 419

Rebeca Westerveld Fernández y Verónica Villaescusa Moya

EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL Y DIVERSIDAD DE RESPUESTAS EDUCATIVAS

LA EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN ESPAÑA: DE LA SEGREGACIÓN A LA INCLUSIÓN 425

Gerardo M. Fernández González

LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN UN CENTRO DE EDUCACIÓN ESPECIAL 431

Mª del Carmen Pérez Portillo

INTERVENCIÓN CON FAMILIAS EN UN COLEGIO DE EDUCACIÓN ESPECIAL... 437

Mª Jesús Pino Fernández

INTERVENCIÓN EDUCATIVA, SANITARIA Y SOCIAL EN UN CASO DE TRASTORNO DE CONDUCTA..... 444

Mª del Carmen Pérez Portillo

OCIO Y DISCAPACIDAD INTELECTUAL, PROGRAMA DE OCIO INCLUSIVO: <<CUENTA CONMIGO>>” 451

Mª Jesús Pino Fernández

ORIENTACIÓN PROFESIONAL: EMPRENDIMIENTO

EMPLEABILIDAD Y UNIVERSIDAD 457

Belén S. Lantarón

LA PÉRDIDA DE FUTUROS GRADUADOS. ¿DÓNDE QUEDAN LOS RECURSOS, LOS DERECHOS Y OBLIGACIONES DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA? 467

Ana López Medialdea y Belén Suarez Lantarón

EMERGENCIA DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL: EL CASO DE LA INICIACIÓN A LA PRÁCTICA PROFESIONAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES 472

Maria Lurdes Carvalho y Altina Ramos

PSICOLOGÍA EVOLUTIVA: DESARROLLO PRENATAL Y POSNATAL

CCPE: UNA PROPUESTA PARA ANALIZAR E INTERVENIR EN CONDUCTAS PARENTALES DURANTE EL EMBARAZO 480

Carolina Soubrier Vázquez y Raquel Gómez Masera

VARIABLES PSICOLÓGICAS Y EXPERIENCIAS PERINATALES 488

Raquel Gómez Masera y Carolina Soubrier Vázquez

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES/ESPECÍFICAS

EFICACIA DE LA MÚSICA EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ADOLESCENTES CON CONDUCTAS DISRUPTIVAS 496

Rocío Chao Fernández, María Dorinda Mato Vázquez y Vicente López Pena

ESTUDIOS CON POBLACIÓN INFANTIL: DESARROLLO EMOCIONAL Y PSICOMOTOR

LA PSICOMOTRICIDAD COMO FAVORECEDORA DEL DESARROLLO INTEGRAL DE LOS NIÑOS/AS DE EDUCACIÓN INFANTIL. VALORACIÓN PROGRAMA DE PSICOMOTRICIDAD DE INTEGRACIÓN (PMI) 502

Joaquin Serrabona Mas

MISCELANEA II

LOS INDICADORES INCOMPARABLES DE UNA UNIVERSIDAD PRESENCIAL VS UNA VIRTUAL 510

María Elvia Edith Alanis Pérez, Lucio Guzmán Mares y José Eduardo Alaniz Pérez

MODELO DE EVALUACIÓN DEL NÚCLEO DE CONTENIDOS DEL “DISEÑO DE INTERIORES” DE LA ASIGNATURA DE DISEÑO DE 2º DE BACHILLERATO .. 516

Mª Carmen Veses Jiménez y Concha Daud Picó

LA IMPLICACIÓN EDUCATIVA DE LOS PADRES Y LAS MADRES DE ALUMNOS DE PRIMARIA Y SECUNDARIA

PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LA VERSIÓN CASTELLANA DEL CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA IMPLICACIÓN PARENTAL EN EL HOGAR FSQ 526

Silvia López Larrosa, María Jesús Pardo Garea, Sara Núñez Torrado, Ana Seoane, Lidia Mediavilla, Benigno Sánchez Vales, Aldara Ballesteros, Irene López Ozores, Lina M. Pacheco y Martiño Riera

RELACIÓN ENTRE LA IMPLICACIÓN DE LOS PADRES Y LAS MADRES EN EL HOGAR, LA INTENSIDAD DE LAS DISCUSIONES SOBRE TEMAS ESCOLARES Y LOS RESULTADOS ACADÉMICOS DE ALUMNOS DE PRIMARIA 533

Lidia Mediavilla Ruiz y Silvia López Larrosa

ESTUDIO DE LA IMPLICACIÓN PARENTAL PERCIBIDA POR ALUMNOS DE SECUNDARIA 540

Sara Núñez Torrado y Silvia López Larrosa

INNOVACIÓN DOCENTE: MATEMÁTICAS Y CIENCIAS SOCIALES

APRENDER MATEMÁTICA GOLOSEANDO 547

Veronica Albanese

INFLUENCIA DE LA METODOLOGIA DIDÁCTICA EN LA CONEXIÓN ENTRE SITUACIONES PRÁCTICAS Y TEORÍA 554

Noelia Agudo Navío, Alicia Fernández-Oliveras y Mª Luisa Oliveras Contreras

UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN DIDÁCTICA PARA EL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES 563

María del Mar Bernabé Villodre

ADULTOS MAYORES: UNIVERSIDAD; CUIDADORES

CALIDAD DE VIDA EN CUIDADORES FAMILIARES DE PACIENTES CRÓNICOS PEDIÁTRICOS 568

Filiberto Toledano-Toledano, Rosa María Varela Garay y Rafael Gómez del Toro

GESTIÓN Y DIRECCIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS: LIDERAZGO PEDAGÓGICO Y COOPERATIVO; EGRESADOS UNIVERSITARIOS

EL LIDERAZGO PEDAGÓGICO: RETO EN LA ORGANIZACIÓN DE NUESTROS CENTROS EDUCATIVOS 574

Mª del Mar Gallego García y Teresa Lupión Cobos

BULLYING

PERSPECTIVAS DEL PROFESORADO EN VIOLENCIA ESCOLAR 581

Eugenia Piñero Ruiz, Julián Jesús Arense Gonzalo y Álvaro Carpena Méndez

INNOVACIÓN DOCENTE: INGENIERÍA Y MATEMÁTICAS

DESARROLLO DE UNA EXPERIENCIA DOCENTE BASADA EN COMPETENCIAS PROFESIONALES 587

Pilar Olivares-Carrillo, Joaquín Quesada-Medina, Encarnación Sánchez-Jiménez y Ángel Cantero-Tomás

MATEMÁTICAS: ACTITUDES, RENDIMIENTO Y DIFICULTADES

ANÁLISIS DE LAS ACTITUDES HACIA LAS MATEMÁTICAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA 595

Eliseo Lorenzo García, Mª Dorinda Mato Vázquez y Rocío Chao Fernández

ORGANIZACIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS: FAMILIAS, PAT, EDUCACIÓN DIFERENCIADA

LIDERAZGO DE LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA ESCUELA MEDIANTE AMPA EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA DE GRANADA 601

Marina García Carmona y Manuel Lorenzo Delgado

THE EDUCATIONAL RELATIONSHIP IN PRIMARY SCHOOL IN FRANCE: WHAT IS THE ROLE OF THE SCHOOL PRINCIPAL? 608

Bouju-Goujon Anne & Hugon Mandarine

LAS OPCIONES CIENTÍFICO-TÉCNICAS DE LAS CHICAS: EL IMPACTO DE LA EDUCACIÓN DIFERENCIADA EN LAS ELECCIONES POSTOBLIGATORIAS 615

Jaume Camps Bansell y Enric Vidal Rodà

EDUCACIÓN MULTICULTURAL Y DE COLECTIVOS DESFAVOPRECIDOS

LA EDUCACIÓN EN VALORES, UNA HERRAMIENTA PARA MEJORAR LAS CARENCIAS DEL PROFESORADO EN LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL 622

Marcos García-Vidal, Jose María Sola Reche y Salvador Peiró i Gregòri

VALORES DEMOCRÁTICOS EN LOS LIBROS DE TEXTO DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y DERECHOS HUMANOS 628

María Tomé Fernández, Emilio Berrocal de Luna y Leonor Buendía Eisman

ORIENTAR LAS ACTUACIONES PEDAGÓGICO-EDUCATIVAS COMO VIA PARA EL DESARROLLO Y PROMOCIÓN DE COLECTIVOS DESFAVORECIDOS .. 636

Enriqueta Molina Ruiz y Ana Martín Romera

ITALY AND FRANCE AND THE RECEPTION OF FOREIGN STUDENTS: A COMPARISON 643

Lisa Bugno & Giuseppe Milan

TRANSFORMACIÓN ESCOLAR Y RELACIONES ESCUELA FAMILIA: UNA MIRADA A LOS DISCURSOS Y LAS PRÁCTICAS ESCOLARES DESDE EL ENFOQUE INTERCULTURAL 648

María García-Cano Torrico

DOCENCIA-INVESTIGACIÓN: PENSAMIENTO CRÍTICO

LA INTERSECCION NEUROCIENCIAS-PEDAGOGIA: UN MODELO INTERDISCIPLINARIO DE INVESTIGACION EDUCATIVA 654

Chiara D'Alessio

PSICOPEDAGOGÍA

TEATRO, SU FUNCIÓN TERAPÉUTICA Y EDUCATIVA ANTE LA VIOLENCIA. ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICO DE LAS PUBLICACIONES EN BASES DE DATOS ESPAÑOLAS E INTERNACIONALES 661

Maria Luisa Mondolfi y Margarita Pino-Juste

LA DRAMATIZACIÓN COMO TÉCNICA PARA LA MEJORA DE LA COOPERACIÓN Y CREATIVIDAD 669

Fernández-Aguayo, S. y Pino-Juste, M.

EMOTIONAL EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL: KEYS FOR ITS INTERVENTION..... 676

David Lanza Escobedo

RENDIMIENTO ACADÉMICO

DIFERENCIAS EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES DE SECUNDARIA ANTE LA EVALUACIÓN CON Y SIN EXAMEN ESCRITO. ESTUDIO DE CASO EN COLIMA, MÉXICO 683

Yudith Adilene Casillas Valencia, Laura Jeanette Ochoa Quintero, Ana Yaquelinne Palacios Granados y Renato Francisco González Sánchez

DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

CÓMO SE ESTÁ CONTRIBUYENDO AL LOGRO DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS DES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ETAPA DE ENSEÑANZA OBLIGATORIA 691

Sandra Gallardo, Teresa Godall y Carles González Arévalo

APORTACIONES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA A LA MEJORA DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS 699

Xoana Reguera López de la Osa, Águeda Gutiérrez-Sánchez, y Margarita R. Pino-Juste

ESTUDIO Y ANÁLISIS DEL AUTOCONCEPTO Y LA AUTOESTIMA EN RELACIÓN CON LA CONDICIÓN FÍSICA DEL ALUMNADO DE SEXTO CURSO DE PRIMARIA 707

Jose Alberto Martín Sánchez

FUNDAMENTOS DE METODOLOGÍA CIENTÍFICA

HACER DE LA EXPERIENCIA VIVIDA UNA TESIS DOCTORAL 713

Xavier Ureta Buxeda

ELABORACIÓN DE UN INSTRUMENTO DE ANÁLISIS CUALITATIVO ATENDIENDO A PRINCIPIOS DE SOSTENIBILIDAD Y COMPLEJIDAD..... 719

Esther García González, Rocío Jiménez Fontana y Pilar Azcárate Goded

CIBERBULLYING

HABILIDADES METACOGNITIVAS Y ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO EN VÍCTIMAS DE CYBERBULLYING. UN ESTUDIO CON UNIVERSITARIOS. 727

Isabel Rosa Pantoja y Joaquín Antonio Mora Merchán

PROBLEMÁTICA DE LA MADURACIÓN SEXUAL DE LOS ADOLESCENTES EN LA ÉPOCA DE LA CIBERADICCIÓN Y EL SEXTING. 735

Amador Cernuda-Lago

COMPETENCIAS DOCENTES

EXPECTATIVAS DE LOS FUTUROS PROFESORES DE SECUNDARIA EN SU FORMACIÓN INICIAL: ESTUDIO LONGITUDINAL 741

José Antonio Marín Marín

INNOVACIÓN DOCENTE: GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

DOES THE FLIPPED LEARNING MODEL WORK WITHIN PRIMARY AND SECONDARY OF FIRST GRADE SCHOOLS? A PRESENTATION OF SOME POSITIVE EXPERIENCES THROUGH THE EPISODES OF SITUATED LEARNING DIDACTIC ACTIVITY 750

Sergio Vastarella

EXPLORATIVE EMPIRICAL RESEARCH ON THE READING PRACTICES USING E-BOOK IN THE PRIMARY SCHOOL IN ITALY 757

Giovanni Moretti e Arianna Morini

ORIENTACIÓN EDUCATIVA/DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO

EN LA UNIVERSIDAD: ORIÉNTAME Y TUTORÍZAME 763

Mª Isabel Amor Almedina

FILOSOFÍA Y TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

LA HERENCIA DE LA EPISTEMOLOGÍA PIAGETIANA: LAS NUEVAS FRONTERAS CIENTÍFICAS DE LA EDUCACIÓN 769

Anita Gramigna y Loredana La Vecchia

EDUCACIÓN FÍSICA/ SUPERVISIÓN HORIZONTAL

SUPERVISÃO HORIZONTAL. ¿QUÉ POSSIBILIDADES FORMATIVAS? 775

Deolinda Ribeiro

MISCELANEA

EXPLICIT AND UNCONSCIOUS DIMENSIONS OF THE EVALUATION OF EDUCATORS 783

Maria Grazia Riva

INNOVACIÓN DOCENTE: INFANTIL, PRIMARIA Y SUPERIOR

BLENDED UNIVERSITY TEACHING: INNOVATION AND EXPERIMENTATION AT THE UNIVERSITY OF FERRARA 789

Giovanni Ganino

PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN: DESARROLLO COGNITIVO Y DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LA EDAD ESCOLAR

EDUCACIÓN POSITIVA, UN NUEVO ENFOQUE EN INFANTIL Y PRIMARIA..... 797

Álvaro Carpena Méndez, Cristina Lentisco Sandoval, Mª Nieves Carpena Méndez y Eugenia Piñero Ruíz

EDUCACIÓN INCLUSIVA Y CALIDAD EDUCATIVA

DETERMINANTES DE LA CALIDAD DE VIDA DE ALUMNOS DE PRIMARIA CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOLLO EDUCATIVO Y SIN ELLAS: EL PAPEL DE LA RESILIENCIA..... 802

Beatriz Ruiz, María Gómez-Vela, Ramón Fernández-Pulido y Marta Badia

INCLUSIÓN EDUCATIVA DE CALIDAD DEL ALUMNADO PROCEDENTE DE OTRAS CULTURAS..... 809

Raúl González Fernández y Ascensión Palomares Ruiz

EDUCACIÓN INCLUSIVA Y CALIDAD EDUCATIVA DEL ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO..... 816

Ángela Salvador Ruiz y Beatriz García Lupión

ORIENTACIÓN EDUCACIONAL, LA NECESIDAD DE CONTAR CON PROGRAMAS PARA LA ENSEÑANZA MEDIA CHILENA..... 834

Sindy Arzani Jorquera y Gastón Aguilar Pulido

INTERVENCIÓN EN ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO

TRATAMIENTO NO FARMACOLÓGICO EN MENORES CON TDAH..... 841

José Alexis Alonso Sánchez

INTERVENCIÓN EDUCATIVA Y PEDAGÓGICA EN PERSONAS CON SÍNDROME DE ASPERGER 849

Eva Ortiz Cermeño y Mª Rocío García Miñarro

EDUCACIÓN MUSICAL

EDUCACIÓN MUSICAL PARA ADULTOS: APRENDIENDO A “ESCUCHAR”..... 856

Ana Urrutia y Julen Lezamiz

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL AULA DE VIOLÍN. BUENAS PRÁCTICAS A PARTIR DE UNA ETNOGRAFÍA REFLEXIVA 861

Luis Sánchez Sánchez y Práxedes Muñoz Sánchez

DESARROLLO DE COMPETENCIAS: VOLUNTARIADO, TFG Y PRÁCTICAS EXTERNAS

EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS A TRAVÉS DEL VOLUNTARIADO EN LOS ESTUDIANTES DE MAGISTERIO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. ESTUDIO DE CASO 867

María Gervilla Zapata, Ana García Murillo, Andrés Macías Franco y Jose Miguel Muñoz Ortega

EL DISEÑO FORMATIVO DE LAS PRÁCTICAS EXTERNAS DE COOPERACIÓN UNIVERSITARIA EN GHANA EN LOS GRADOS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA DE LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID 872

José Luis Parejo y José María Pinto

EDUCACIÓN SOCIAL

PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN EN COMPORTAMIENTOS DE ACOSO ESCOLAR 879

Mª Mar Muñoz Prieto

DIDÁCTICA DE LAS MATEMÁTICAS

UN ANÁLISIS PRAXEOLÓGICA DE LAS ACTIVIDADES DEL GRUPO COLABORATIVO EM MODELAGEM MATEMÁTICA..... 886

Luiz Marcio Santos Farias y Joaby de Oliveira Silva

LAS TEORÍAS DE LAS SITUACIONES E DE LA INSTRUMENTACIÓN PARA EL PASAJE DEL DIBUJO A FIGURA: UNA GENESIS PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LAS PROPIEDADES GEOMÉTRICAS 891

Luiz Marcio Santos Farias, Joaby Oliveira Silva y Edmo Fernandes Carvalho

FAMILIA: FACTORES DE RIESGO/ PROTECCIÓN Y ESCUELA

LA PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA EN LA VIDA DEL AULA 898

Azucena Esteban Alonso

COMUNIDADES DE APRENDIZAJE: UN PROYECTO QUE ESTIMULA LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA..... 905

María del Carmen Galván Malagón y Juan Antonio Rincón Carballo

INNOVACIÓN DOCENTE: BELLAS ARTES, COMUNICACIÓN AUDIOVISUALES Y PUBLICIDAD

LA DOCENCIA RELACIONADA CON PROYECTOS DE IMPACTO SOCIAL 911

José Antonio Asensio Fernández, María Dolores Callejón Chinchilla y Eulàlia Grau Costa

DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

¿PREDICEN LAS HABILIDADES SUPRASEGMENTALES LA ADQUISICIÓN DE LA LECTOESCRITURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA? 914

Nuria Calet, Gracia Jiménez-Fernández, Nicolás Gutiérrez-Palma y Sylvia Defior

QUÉ SABEN LOS ALUMNOS DE SECUNDARIA SOBRE LAS PROPIEDADES FÍSICAS Y QUÍMICAS DEL AGUA 921

María A. Dávila, Mª Teresa Giraldo, Florentina Cañada y Jesús Sánchez-Martín

DIDÁCTICA

TEACHING OF GEOMETRY IN PRIMARY SCHOOLS IN SPAIN USING VAN HIELE MODEL 937

F. J. Ignacio López de Silanes Valgañón

EL TRABAJO COOPERATIVO Y LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EDUCACIÓN INFANTIL 947

José Antonio López Fernández, María Isabel Martínez Belando y Rosa Nicolás Alemán

LA ENSEÑANZA DE INGLÉS EN EDUCACIÓN INFANTIL: ¿GRAMÁTICA O PRAGMÁTICA? 953

José Antonio López Fernández, María Isabel Martínez Belando y Rosa Nicolás Alemán

EDUCACIÓN INFANTIL

EL “ESQUEMA CASA” EN EL DIBUJO INFANTIL A LA EDAD DE: 4 AÑOS 960

Víctor Jesús Martín Martínez, Magdalena Martín Leyva y Ricardo Marín Viadel

INTERCULTURALIDAD/PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN/INCLUSIÓN

¿EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS?: ESCUCHANDO LAVOZ DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD 965

Rosario López Gavira, Anabel Moriña Díez, Noelia Melero Aguilar y Almudena Cotán Fernández

SOCIOLOGÍA/EDUCACIÓN

CONSUMO MUSICAL Y TIC ENTRE LOS UNIVERSITARIOS DE HOY 971

Juan Rafael Hernández Bravo, José Antonio Hernández Bravo, María Del Valle De Moya Martínez Y Ramón Cózar Gutiérrez

USOS Y PERCEPCIONES DE LA TELEFONÍA MÓVIL ENTRE ADOLESCENTES 978

Gabriel À. Vich-i-Martorell

SCHOOL LIFE UNDERSTANDING THANKS TO THE EVALUATION OF THE CPE'S ROLE IN SCHOOL MANAGEMENT 985

Véronique Barthélémy

ORIENTACIÓN Y SELECCIÓN PROFESIONAL

LA COMPETENCIA TUTORIAL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO EN EUROPA..... 991

Antonio Pantoja Vallejo, Cristóbal Villanueva Roa y Nuria Cantero Rodríguez

INNOVACIÓN DOCENTE

PROCEDIMIENTO INSTRUCCIONAL EN EL AULA DE LENGUAS EXTRANJERAS 997

María del Mar Palenzuela Pérez y Sofía Carolina Jover Rodríguez

EDUCACIÓN EN VALORES Y DROGAS LEGALES: ESTUDIO DE CASO 1002

Patricia Gómez Hernández y Carlos Monge López

PRÁCTICA DE CAMPO EN EL BUQUE JUÁN DE LA COSA DE LOS ALUMNOS DE SEGURIDAD APLICADA DE LA UNIVERSIDAD DEL PAIS VASCO UPV/EHU 1009

Amaia Castaños-Urkullu y Raúl García-Bercedo

EVALUACIÓN DE LOS OBJETIVOS DE UN PLAN TUTORIAL PERSONALIZADO 1014

Raúl García Bercedo, Amaia Castaños Urkullu e Iñaki Irastorza Hernando

LA IMPLANTACIÓN DE ASIGNATURAS EN INGLÉS DESDE LA PERSPECTIVA DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO 1019

Pilar García Soidán

FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

EL PAPEL DEL JUEGO EN LA CONSTRUCCIÓN DEL PENSAMIENTO MATEMÁTICO Y CIENTÍFICO: IMPLICACIONES EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL 1028

Alicia Fernández-Oliveras y María Luisa Oliveras Contreras

DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO SOBRE EL CAMPO ELÉCTRICO: UN ESTUDIO DE CASO 1035

Lina Viviana Melo Niño y Florentina Cañada

LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA FORMACIÓN DOCENTE: PROPICIANDO VÍNCULOS CON EL ENTORNO 1042

Alida Marina Abad y Nélida Zapata

PSICOLOGÍA EVOLUTIVA I

DESARROLLAR COMPETENCIAS EMOCIONALES EN LA EDUCACIÓN INFANTIL. UN ESTUDIO CUALITATIVO CON FILMES DE ANIMACIÓN. 1050

Antonio Fernández González

TECNOLOGÍA EDUCACIONAL

EJERCICIOS GUIADOS PARA EL AUTOAPRENDIZAJE EN CIENCIAS SOCIALES 1055

Alejandra Martín-Ruiz, Miguel Ángel Montero-Alonso, Miguel Ángel Pérez-Castro, Emilio González-Jiménez, Miriem Mohamed El-Maslouhi1y Antonio Lara-Aparicio

EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN CON WIRIS 1062

Miriem Mohamed El-Maslouhi, Emilio González-Jiménez, Miguel Ángel Pérez-Castro, Alejandra Martín-Ruiz y Miguel Ángel Montero-Alonso

EL APRENDIZAJE E-LEARNING COMO PROPUESTA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA EN EL GRADO DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA 1067

Laura Monsalve Lorente, Sara Cebrián Cifuentes y Rose Marie Lavarias Ortega

RELACIÓN ENTRE ESCALAS DE ESTIMACIÓN DE AUTOEFICACIA ESCRITORA BILINGÜES (ESPAÑOL/INGLÉS) MEDIANTE LA IMPLEMENTACIÓN DE UN PROGRAMA DE ESCRITURA CIENTÍFICO MULTILINGÜE ONLINE 1075

Abrahan Jiménez Baena

TUTORIZACIÓN DE TRABAJOS FIN DE GRADO Y MÁSTER (TFG Y TFM) EN ENTORNOS UNIVERSITARIOS ONLINE MEDIANTE HERRAMIENTAS TIC Y WEB 2.0 1082

Gil Mediavilla, M. y Segura Marrero, A.

LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS Y EL PROCESO DE GAMIFICACIÓN EN EL AULA 1089

Desiré García Lázaro y Leticia Rodas Alfaya

PREPARACIÓN DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO PARA AFRONTAR LA BÚSQUEDA DE EMPLEO 1094

Óscar Rubiños López y Pilar García Soidán

USO DE METODOLOGÍAS ACTIVAS EN EL AULA PARA EL REFUERZO DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES 1104

María Dolores Víctor Ortega y Diego Airado Rodríguez

NTICs DESDE UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA: INCORPORACIÓN TARDÍA AL SISTEMA EDUCATIVO 1111

Lucía Núñez Sánchez y Virginia Morcillo Loro

RELACIÓN ENTRE EL DESARROLLO VOCACIONAL Y LA PREPARACIÓN PARA LA CARRERA PROFESIONAL EN DISCAPACITADOS CON ESTUDIOS UNIVERSITARIOS INSERTADOS LABORALMENTE 1120

María Ángeles Segura García, José Manuel Martínez Vicente y Isabel García Martínez

EL AUTISMO Y LOS FAMILIARES 1128

Minerva Hernández Sánchez, M. Luisa Ballesta Fernández, Noemí Gil Fernández y Patricia Pastor Muñoz

ESTUDIANTES/EGRESADOS

AUTOPERCEPCIÓN DE LA ANSIEDAD ANTE SITUACIONES DE EXAMEN Y ANTE SITUACIONES DE EJERCICIO DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN ESTUDIANTES DE GRADO DE MAESTRO 1134

Isabel María Merchán Romero y Juan de Dios González Hermosell

EXPECTATIVAS DEL ALUMNADO DEL MÁSTER DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA RESPECTO DEL PROCESO DE FORMACIÓN INICIALDOCENTE 1141

Rocío Serrano Rodríguez y Alfonso Pontes Pedrajas

LA VIDA ACADÉMICA: EL IMPACTO DE LAS VARIABLES SOCIOECONÓMICAS DE LOS ALUMNOS DEL 1º AÑO DEL INSTITUTO FEDERAL DE BRASIL 1148

Rebeca Vinagre Farias, Edilson Ramos Machado y Rafaela Raíssa Araújo dos Santos

PSICOLOGÍA EVOLUTIVA II

ACEPTACIÓN DE LOS NIÑOS POR SUS IGUALES: CONSECUENCIAS DE LAS CAPACIDADES MENTALISTAS Y LAS CREENCIAS MAQUIAVÉLICAS 1154

Carmen Barajas Esteban, Estefanía Carmona Sánchez y Patricia Marín Martín

SINTOMATOLOGÍA INTERNALIZANTE Y EXTERNALIZANTE EN ADOLESCENTES CON DISTINTO ESTATUS SOCIOMÉTRICO 1161

Yolanda Sánchez-Sandoval, Laura Verdugo y Melania Creo

UN ESTUDIO LONGITUDINAL CON ADOLESCENTES ESPAÑOLES NATIVOS E INMIGRANTES PARA LA PROMOCIÓN DE LA AUTOEFICACIA SOCIAL EN LA ESCUELA 1169

Cuadrado, E. y Tabernero, C.

MISCELANEA

LIDERAR Y DIRIGIR: UN RETO PERMANENTE PARA LOS DIRECTORES DE GRUPOS DE ESCUELAS EN PORTUGAL 1176

Ana Paula Leitão, Eva Corrêa, Maria João Delgado, Paula Farinho y Rui Lourenço

LA INFLUENCIA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL TRABAJO DEL ORIENTADOR EDUCATIVO Y LABORAL 1184

María de los Remedios Álvarez Ramírez

DESARROLLO SOCIO – COMUNITARIO Y CALIDAD EN LA EDUCACIÓN NO FORMAL 1189

Alfonso Conde Lacárcel y Juan Antonio López Núñez

PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

RELACIÓN ENTRE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS SOCIALES EN ADOLESCENTES 1196

Antonio Manuel Gallardo Peña

ANÁLISIS DE LA INFLUENCIA DEL CONTEXTO VERBAL EN LA COMPRENSIÓN DE LAS EXPRESIONES METAFÓRICAS O LENGUAJE FIGURATIVO 1202

Ana I. Ramón Cortés y Francisco J. Molina Cobos

LOS PROGRAMAS INTERGENERACIONALES EN EDUCACIÓN 1209

Alejandro Canedo García, Deilis Ivonne Pacheco Sanz y Jesús Nicasio García Sánchez

FRACASO ESCOLAR

CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN LA ESCUELA DEL SIGLO XXI ¿LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS ES LA CLAVE PARA REDUCIR EL FRACASO ESCOLAR? 1215

Estefanía Martínez Valdivia

EL FRACASO ESCOLAR EN MELILLA 1220

Rebeca Benzaquén Chocrón y Clara Campoy Barreiro

PSICOLOGÍA EVOLUTIVA III

EL USO DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL PARA LA CONVIVENCIA EN EL AULA 1225

Mª Inmaculada López Núñez y Vicente Alonso Fontelos

CAPACIDAD PARA EL AFRONTAMIENTO DE SITUACIONES ESTRESANTES DE LOS PENADOS POR VIOLENCIA DE GÉNERO EN LA FASE DE INGRESO..... 1231

Ramón Arce, Dolores Seijo y María José Vázquez

EFECTOS DEL TRATAMIENTO DE MALTRATADORES EN LOS PROCESOS DE CAMBIO 1237

Francisca Fariña, Ramón Arce y Mercedes Novo

ANÁLISIS DE LAS CAIDAS EN EL ADULTO MAYOR. SÍNDROME POST-CAIDA 1242

Patricia Pastor Muñoz, Noemí Gil Fernández, Minerva Hernández Sánchez y María Luisa Ballesta Fernández

CLAVES PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD DE OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA EN CONTEXTOS SOCIALES 1248

Juan Antonio Salmerón Aroca, Silvia Martínez De Miguel López y Andrés Escarbajal de Haro

MISCELÁNEA

EFECTIVIDAD DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN CONTRA EL CIBERBULLYING 1255

Carmen Gómez Acosta, José. A. Casas, Rosario Ortega y Rosario del Rey

RELACIÓN ENTRE LOS INTERESES VOCACIONALES, LAS HABILIDADES Y LAS CARACTERÍSTICAS PERSONALES EN ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA 1263

Isabel García Martínez, José Manuel Martínez Vicente y María Ángeles Segura

MITOS Y CREENCIAS EN EL DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL

CREENCIAS EN TORNO A LA COMPRENSIÓN LECTORA. ENSEÑAR A COMPRENDER. 1272

Sergio Vera

LA INTERDISCIPLINARIEDAD EN LOS ESTUDIOS DE MAGISTERIO: UNA POSIBILIDAD REAL

LA INTERDISCIPLINARIEDAD COMO MOTOR DEL APRENDIZAJE: PSICOLOGÍA, MATEMÁTICAS Y CIENCIAS, UN TÁNDEM ABIERTO A UNA METODOLOGÍA DE CARÁCTER GLOBALIZADOR..... 1278

Mª Fernanda Ayllón Blanco, Isabel A. Gómez Pérez, Julio Ballesta-Claver y Ana Isabel Garralda Guillem

MEJORA DE LA COMPETENCIA MATEMÁTICA Y CIENTÍFICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS MAESTROS (SYRSU)

MOTIVACIÓN MATEMÁTICA, INTERACTIVA, MULTIMEDIA..... 1285

Salvador Vidal, Mª Carmen Balaguer y M. Teresa Fuertes

ESCENARIOS PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS: CIENTÍFICA, DIDÁCTICA Y DE TRABAJO COOPERATIVO EN GRUPOS HETEROGÉNEOS, EN EL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA 1291

Albareda, S. y Fernández, M.

ESTRATEGIAS DE ÉXITO EN LA FORMACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA CIENTÍFICA. EN COLABORACIÓN CON LA UNIVERSIDAD DE FINLANDIA. 1299

Azul Alférez y Miquel Àngel Comas

EDUCACIÓN PARA LA SOSTENIBILIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR: PROCESOS DE INNOVACIÓN Y TRANSFERENCIA

CÓMO INTEGRAR LOS PRINCIPIOS DE LA SOSTENIBILIDAD EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS A TRAVÉS DE LA METODOLOGÍA Y LA EVALUACIÓN…Y CÓMO NOS APLICAMOS EL CUENTO 1306

Jiménez-Fontana, R., García-González, E., Azcárate, P y Navarrete, A.

CONVIVENCIA ESCOLAR, RENDIMIENTO ACADÉMICO E INTELIGENCIA EMOCIONAL

DROGAS Y ADOLESCENTES: INSTRUMENTOS QUE EVALÚAN EL CONSUMO 1314

María del Mar Molero, Francisco J. Soler, José Jesús Gázquez, María del Carmen Pérez-Fuentes, Isabel Mercader y Nieves Gutiérrez

INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ADOLESCENTES VÍCTIMAS DE VIOLENCIA ESCOLAR 1321

José Jesús Gázquez, Mª del Carmen Pérez-Fuentes, Mª del Mar Molero, Isabel Mercader, Francisco J. Soler y Nieves Gutiérrez

VALORES INTERPERSONALES EN ESPECTADORES DE VIOLENCIA ESCOLAR 1328

Mª del Carmen Pérez-Fuentes, José Jesús Gázquez, Mª del Mar Molero, Isabel Mercader, Francisco Soler y Nieves Gutiérrez

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UMA FERRAMENTA PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Achilles Alves de Oliveira

Universidade de Brasilia - UnB, Brasil

Resumo

Discutir a avaliação da aprendizagem logo traz à mente práticas relacionadas a aplicação de provas, exames, apresentações, exercícios, portfólios, etc. Geralmente entendidos de maneira errônea, estes não podem ser caracterizados como a avaliação em si, porém, instrumentos de coleta de dados que serão interpretados e usados para o processo avaliativo. Este trabalho é uma pesquisa bibliográfica que busca discutir a avaliação da aprendizagem como uma ferramenta para a promoção de uma educação de qualidade. O ato de avaliar se difere do de examinar, o segundo sendo mais comum na educação atual. A avaliação deve considerar o processo de aprendizagem como um todo, já que esta tem como finalidade subsidiar a busca pelos melhores resultados possíveis. Esta não é um ato de atribuição de nota ou valor ao estudante, e sim uma prática que busca ver e rever o processo de ensino-aprendizagem, servindo para planejar e repensar a prática pedagógica em sua totalidade. É a partir do processo avaliativo que é possível ao professor criar um melhor contexto de aprendizagem para o aluno, baseado em suas necessidades e potencialidades de forma a servir um ambiente propício para uma significativa aprendizagem e de qualidade.

Palavras-chave: *Avaliação; Prática Pedagógica; Educação.*

Abstract

Discussing the learning assessment usually brings thoughts about practices related to exams, presentations, exercises, portfolios, etc. Generally, they are understood in the wrong way as they cannot be characterized as the assessment itself, however, they are tools for collecting data to be interpreted and then used during the evaluation process. This work is a literature review that aims to discuss the learning assessment as a tool to promote a quality education. Assessing differs from examining, this second one is usually the most common in education nowadays. The assessment should consider the learning process integrally and it aims to support to develop for the best possible results.

Assessing is not giving marks or just valuing the student, this is a practice that seeks to analyse and review the teaching-learning process and create a context to think and rethink the pedagogical practice completely. Starting from the evaluation process, the teacher can create a better learning environment for the students based on their needs and strengths in order to provide a context for meaningful and quality learning.

Keywords: *Assessment; Teaching Practice; Education.*

Introdução

Falar sobre avaliação da aprendizagem logo traz à mente práticas relacionadas a aplicação de provas, exames, apresentações, exercícios, portfólios, etc. Todos esses mecanismos podem estar relacionados com a avaliação, mas geralmente a prática difere da proposta do processo avaliativo.

Muitas vezes essas ferramentas são utilizadas de forma isolada, interpretadas de maneira errônea dentro da prática pedagógica. Estas por si só não podem ser caracterizadas como o ato de avaliar, porém, são instrumentos importantes para a coleta de dados que, posteriormente, serão interpretados e utilizados.

Traz-se aqui uma reflexão sobre o processo de avaliação da aprendizagem no contexto escolar a partir de uma revisão bibliográfica. Buscou-se refletir acerca deste tema como uma ferramenta para promoção de uma educação de qualidade.

Discute-se a avaliação como um processo que ocorre dentro da prática pedagógica, e esta deve considerar o antes (de maneira diagnóstica), o agora (em que ponto professores e alunos se encontram) e o depois (próximos passos para o processo ensino-aprendizagem). Avaliar traz a ideia de se diagnosticar, conhecer a realidade do educador e do educando, identificando avanços e dificuldades para se oferecer possibilidades para uma melhor aprendizagem. Infelizmente esta prática avaliativa ainda ocorre de maneira distorcida na escola: trabalha-se numa lógica do resultado final e ignora-se grande parte do processo pedagógico. Faz-se necessário olhar de maneira especial para a forma de se avaliar visto que este é um momento de prática reflexiva do processo pedagógico.

A avaliação da aprendizagem

A avaliação educacional e a avaliação da aprendizagem escolar "são meios e não fins em si mesmas, estando assim delimitadas pela teoria e pela prática que as circunstancializam" (Luckesi, 2008, p. 28). Avaliar pode ser caracterizada como:

> Uma análise constante dos progressos obtidos, demarcando produto / produtor / produzido, captando os movimentos instaurados para a construção do conhecimento e percebendo onde o planejado vai sendo modificado pelo imprevisível, criando novas possibilidades para o educador reelaborar a ação docente. (Mattos, 2008, p. 174)

Luckesi (2005a, p. 2) afirma que "para um verdadeiro processo de avaliação, não interessa a aprovação ou reprovação de um educando, mas sim sua aprendizagem e, consequentemente, o seu crescimento". Assim, o ato de avaliar requer considerar o antes, o durante e o depois no processo de ensino-aprendizagem. Avaliar está ligado à ação de diagnosticar uma experiência existente e ter como foco reorientá-la em busca da produção do melhor resultado possível (Luckesi, 2002, p. 84). Luckesi (2005b) aponta que a função da avaliação é identificar como se encontra a aprendizagem de forma a buscar subsídios para a melhoria do desempenho do aluno.

Hoffmann (1993) traz a prática avaliativa como uma reflexão permanente em relação à realidade do processo ensino-aprendizagem, pois trata-se de um acompanhamento a cada passo do aluno em sua trajetória de construção do conhecimento. O professor tem o papel fundamental de observador, identificando a realidade do aluno, compreendendo-o neste processo e assim criando estratégias e metodologias que possibilitem e potencializem sua aprendizagem. Avaliar é o meio que o professor dispõe para a obtenção de informações onde, como um procedimento permanente, torna-se capaz de dar suporte ao processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para o planejamento de ações onde o aluno prossiga com êxito no processo educacional (Cavalcanti & Aquino, 2009, p. 227).

A lógica do exame e a realidade escolar

Luckesi (2005a, p. 4) defende que a "avaliação é um ato subsidiário da obtenção de resultados os mais satisfatórios possíveis, portando subsidiária de um processo, de um movimento construtivo". Porém a realidade na escola tem sido diferente, o que o

autor denomina de "examinação". Luckesi (2002; 2005a; 2008) apresenta as seguintes características para a examinação:

- Desempenho final: não há importância de como o aluno chegou à resposta, "avalia-se" apenas o resultado final, não o processo;
- Pontuais: ignora-se o que ocorreu antes do exame, assim como o que ocorrerá depois;
- Classificatórios: classificam os alunos em aprovados ou reprovados e estabelecem notas que serão registradas "para sempre" no histórico escolar;
- Seletivos/excludentes: excluem grande parte dos educandos já que não se destinam à construção dos melhores resultados possíveis.

Para Romão (2002, p. 45), o exame/julgamento acaba por fundamentar "os álibis do débito do fracasso na conta do próprio 'fracassado'", no caso, o próprio educando. Luckesi (2002; 2005a; 2008) também caracteriza a avaliação da seguinte forma:

- Desempenhos provisórios/processuais: subsídio para o processo, buscando proporcionar os melhores resultados para a aprendizagem. Resultados obtidos são suporte para se definir a próxima etapa no processo;
- Não-pontual: considera o que aconteceu antes, o agora e o que está por vir a acontecer com o educando. A avaliação serve a um projeto pedagógico construtivo, onde o aluno é um ser em desenvolvimento, em construção e mudança permanente;
- Diagnóstica: foco na aprendizagem e no desenvolvimento do educando. Torna-se importante saber como o estudante se encontra para se definir seus próximos passos;
- Inclusiva: não exclui determinado grupo de alunos, mas convida a todos para a melhoria, para o êxito e à aprendizagem.

Alguns questionamentos

Luckesi (2002, p. 84) descreve que atualmente professores, escolas e sistemas de ensino dizem praticar "avaliação - assim, existem dias de avaliação, práticas de avaliação, sistemas de avaliação... – porém, efetivamente, são dias de exames, práticas de exames, sistemas de exames". Educadores e professores devem se questionar sobre as possíveis consequências desta realidade. Qual a consequência deste foco no

resultado? A aprendizagem é realmente avaliada? Por que alguns alunos usam de métodos desonestos para obter um “melhor desempenho” em sua avaliação? Por que há a cultura de se estudar poucos dias antes do exame final como se a aprovação fosse o maior objetivo na escola?

É necessário verificar se há de fato uma avaliação em prol da melhora e crescimento do aluno, se o foco do trabalho pedagógico realmente está centrado na aprendizagem, num ensino de qualidade para o educando. Precisa-se trabalhar para uma realidade em que a aprendizagem seja o grande objetivo da escola e não a aprovação, ou melhor: não-reprovação. Deve-se questionar o porquê de um número de 0 a 10 servir apenas como forma de “agregar valor”, “classificar”. Estas questões estão diretamente ligadas à forma na qual se dá a prática pedagógica e consequentemente o processo avaliativo:

> Com uma concepção educacional “bancária” desenvolvemos uma avaliação “bancária” da aprendizagem, numa espécie de capitalismo às avessas, pois fazemos um depósito de “conhecimentos” e os exigimos de volta, sem juros e sem correção monetária, uma vez que o aluno não pode a ele acrescentar nada de sua própria elaboração gnoseológica, apenas repetindo o que lhe foi transmitido. (Romão, 1998, citado por Romão, 2002, p. 49)

Por que, mesmo falando-se em diversidade, diferenças entre estudantes, insiste-se em um ensino onde todos têm que aprender sob a mesma metodologia, no mesmo período de tempo, apresentando os mesmos resultados em uma mesma forma de “avaliação”?

Considerações finais

A avaliação é um instrumento de mediação entre o ensino e a aprendizagem, sendo necessária sua integração com as demais atividades do estudante. É importante criar um ambiente em que o aluno sinta-se livre para aprender, sinta-se convidado a explorar o conhecimento sem medo, sem repressão.

Como uma prática reflexiva, a avaliação cria uma maior compreensão das condições do educador e educando auxiliando para o aprofundamento da aprendizagem.

Cavalcanti Neto & Aquino (2009, p. 228) defendem que o processo educativo precisa apontar para a construção de uma prática avaliativa mais significativa, comprometida com a aprendizagem e o crescimento pessoal e intelectual do aluno e, ainda acrescentam que:

> Uma ação educativa que tenha como objetivo real a aprendizagem precisa considerar as reais necessidades dos atores do processo. Nesse sentido, a avaliação não pode ser conduzida como julgamento (...), tem como essência diagnosticar. O diagnóstico inclui, uma vez que busca conhecer a realidade como ela se apresenta, tendo em vista oferecer possibilidades aos envolvidos, no sentido da superação das dificuldades. (ibidem, p. 239)

Referências

Cavalcanti, A.L. & Aquino, J. (2009). A avaliação da aprendizagem escolar como um ato amoroso: o que o professor pratica? Learning assessment as loving act: what does the teacher do?. *Educação em Revista, 25*(2), 223-240.

Hoffmann, J. (1993). *Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista. "Assessment myth and challenge: a constructive perspective".* Porto Alegre: Educação & Realidade.

Luckesi, C. (2002). Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. Learning assessment in school and the question of social representations. *Eccos Revista Científica, 4*(2), 79-88.

Luckesi, C. (2005a). Avaliação da aprendizagem: visão geral. "Learning assessment: overview". Retrieved 7th March 2014, from http://www.luckesi.com.br/textos/art_avaliacao/art_avaliacao_entrev_paulo_camargo2005.pdf

Luckesi, C. (2005b). *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática. Learning assessment in school: elaborating concepts and creating the practice.* 2ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos.

Luckesi, C. (2008). *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. Learning assessment in school: studies and proposals.* 19 ed. São Paulo: Cortez.

Mattos, S. (2008). Avaliar: um diálogo da afetividade com a rede de relações desenvolvidas no cotidiano escolar. “Evaluate: a dialogue of affectivity with a web of relations developed in everyday scool envirinment”. *Revista de Educação PUC-Campinas, 25,* 173-181.

Romão, J.E. (2002). Avaliação: exclusão ou inclusão? “Assessment: exclusion or inclusion?”. *Eccos Revista Científica, 4*(1), 43-59.

OPINIÓN DEL PROFESORADO DEL DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL RESPECTO DE LA ASIGNATURA "BLOQUE CULTURA" DE LAS UNIVERSIDADES DE FUJEN, PROVIDENCE Y TAMKANG (2010-2013) (TAIWÁN)

Margarita Nieto Bedoya* y Yun-Ting Huang**

**Universidad de Valladolid, España; **Universidad Providence y Universidad de Tamkang, Taiwán*

Resumen

Este estudio se centra en analizar la forma de trabajar de los profesores de los departamentos de español de tres universidades de Taiwán: Fujen, Providence y Tamkang. La metodología que se ha utilizado está centrada en la técnica exploratoria-cuantitativa-interpretativa, y el instrumento de análisis ha sido un cuestionario. El cuestionario tenía como fin recoger información sobre las técnicas de motivación que utiliza el profesorado para el aprendizaje del español, metodología y material didáctico. Para la elaboración de las preguntas se partió de un estudio realizado con anterioridad sobre el análisis de los manuales utilizados para la enseñanza del español, por parte de los departamentos de español de las tres universidades. También se tuvieron presente las recomendaciones del Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) y del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER).

Palabras Clave: Departamentos de español, enseñanza del español, Taiwán, Universidad de Fujen, Universidad de Providence, Universidad de Tamkang.

Abstract

This study analyzes the teaching practices in three departments of Spanish in Taiwanese universities: Fu Jen Catholic University, Providence University, and Tamkang University. The questionnaire method is adopted to conduct exploratory- interpretive-qualitative research. The questionnaire aims to gather information on the views of teachers towards motivating Spanish learning, teaching methodology, and teaching material. To develop the questionnaire, we conducted preliminary studies of textbooks used for teaching Spanish at the three departments of Spanish. The material present in the selected textbooks has been analyzed according to the recommendations from

Council of Europe's Common European Framework of Reference for the Languages (CEFR) and the Proyecto Curricular del Instituto Cervantes (PCIC).

Key words: Teaching Spanish, Department of Spanish, Taiwan, Fu Jen Catholic University, Providence University, Tamkang University.

Introducción

La globalización, la necesidad de comunicarse en varias lenguas y la expansión de los mercados exigen, a la educación superior en lenguas extranjeras, una formación de calidad que dé respuesta a las necesidades sociales, económicas y culturales de sus países.

En este sentido resulta necesario conocer y analizar los departamentos de idiomas de las universidades. En países que se encuentran en expansión, como China, el aprendizaje de idiomas, se siente como una necesidad imperiosa. Al inglés, idioma para las transacciones económicas y científicas, hay que unir, el español, debido a su utilización en América del Sur (zona de expansión y crecimiento económico).

Este estudio se centra en analizar la forma de trabajar de los departamentos de español de tres universidades de Taiwán: Fujen, Providence y Tamkang. Tres universidades con gran influencia educativa y social, en donde el aprendizaje del español, está teniendo una gran difusión.

La Universidad Católica de Fujen, es la primera universidad establecida por la Iglesia Católica en Taiwán, se caracteriza por conseguir un desarrollo integral. Estimula el intercambio académico internacional, la colaboración y el diálogo cultural, estableciendo relaciones con otras universidades del mundo. La Facultad de Lenguas Extranjeras promueve la internacionalidad y la competencia de la comunicación intercultural. El departamento de Lengua y Cultura Hispánica desarrolla un plan de estudios que abarca lengua, literatura, cultura, comercio, etc., para formar especialistas con excelente capacidad de comunicación en español y con una formación humanística. El departamento cuenta con planes de interculturalidad, estudios en el extranjero y cursos de Servicio-Aprendizaje en Latinoamérica.

La Universidad de Providence fue fundada por la Congregación de las Hermanas de la Providencia de St. Mary of the Woods, Indiana, EEUU y en 1920 estaba en el continente chino. Esta universidad ha valorado otras culturas y ha acogido

a estudiantes y profesores de todo el mundo, conservando al mismo tiempo su herencia taiwanesa. Desde la Facultad de Lenguas Extranjeras se señala “el respeto por la multiculturalidad” y “la competencia de comunicación intercultural”.

La Universidad de Tamkang busca la excelencia y la innovación. La Facultad de Lengua y Literatura Extranjera colabora con la Escuela Superior de Estudios Internacionales para ofrecer cursos interdisciplinarios. Además, la universidad potencia conferencias internacionales e intercambios académicos. Entre los objetivos educativos del departamento de Lengua y Literatura Española está profundizar en la comprensión de las lenguas y culturas.

Para saber cómo se trabaja desde los departamentos de español, nos hemos centrado en la opinión del profesorado y del alumnado, respecto del proceso de enseñanza-aprendizaje del español. En este artículo nos centramos exclusivamente en la opinión del profesorado del Departamento de Español respecto de la asignatura “Bloque cultura” de las Universidad de Fujen, Providence y Tamkang, durante el periodo 2010-2013.

Método

La metodología que se ha utilizado está centrada en la técnica exploratoria-cuantitativa-interpretativa (Bisquerra, 2004), y el instrumento de análisis ha sido un cuestionario (Duverger, 1996). Dicho cuestionario consta de 52 preguntas que tras un proceso de monitorización se envió por correo electrónico al profesorado (66 en total), de los departamentos de español de las tres universidades seleccionadas, respondiendo 42 profesores de forma válida.

El cuestionario tenía como fin recoger información sobre las técnicas de motivación que utiliza el profesorado para el aprendizaje del español, metodología y material didáctico. Para la elaboración de las preguntas (秦, 2009) se partió de un estudio realizado con anterioridad sobre el análisis de los manuales utilizados para la enseñanza del español, por parte de los departamentos de español de las tres universidades. También se tuvieron presente las recomendaciones del Plan Curricular del (Instituto Cervantes Instituto Cervantes, 2006) y del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (Consejo de Europa, 2002).

La técnica de investigación consistió en seleccionar las ideas expresadas en los manuales de texto. Se analizaron 6 manuales, los más utilizados. La metodología aplicada fue la definida como exploratoria-cuantitativa-interpretativa, se trata de una metodología mixta que prestar más atención a las semejanzas que a las diferencias y tratar de buscar las causas reales de los fenómenos. Este método de análisis (吳, 2009) se caracteriza por trabajar con datos cuantitativos y manejar plantillas de análisis, lo que hace posible realizar interpretaciones a partir de los datos obtenidos.

En cuanto a las técnicas e instrumentos de recogida de información, el instrumento de análisis adoptado ha sido una plantilla de variables, elaborada en Microsoft Office Excel 2007. El software Excel es una herramienta de medida y evaluación, con el que se obtendrán datos que se analizarán, interpretarán y contrastarán.

Por otra parte, se elaboró el concepto "bloque cultura" que engloba a las asignaturas de los planes de estudio de los departamentos de español de las tres universidades y que tiene que ver con la cultura hispánica.

Resultados

Las conclusiones podemos organizarlas en torno a dos pilares: aspectos formales del "bloque cultura" y aspectos pedagógicos.

Por lo que respecta a los **aspectos formales del "bloque cultura"** el profesorado considera que:

a) El número idóneo de horas para el "bloque cultura" por semana es de:

- 2 horas para el 59 %
- más de 3 horas para el 45%

b) En cuanto a la importancia del "bloque cultura"**:**

- para el 76% es muy importante

c) En cuanto al curso en el que debe estar ubicado el "bloque cultura":

- el 79% creen que en primero
- el 13% piensa que en segundo

e) Por lo que respecta al interés que siente el alumnado:

- para el 69% están algo interesados
- muy interesados 17%

- normalmente interesado 14%

f) En cuanto a las dificultades con las que se encuentra el profesorado para impartir el "bloque cultura":

- el 17% dice carecer de herramientas adecuadas
- para el 16% el tiempo de la clase es insuficiente
- el 15% señala la falta de temas culturales en los materiales
- para el 11% falta interacción en la clase y algunos contenidos son obsoletos.

En cuanto a los **aspectos más pedagógicos,** el profesorado opina que:

a) Los materiales didácticos utilizados:

- provienen del mercado editorial (52%)
- 36% elabora sus materiales

b) En cuanto a la idoneidad de los materiales didácticos para entender la cultura hispánica:

- un 67% dice que "así -así"
- usan otros materiales además del manual un 98%.

c) Respecto de los materiales complementarios presentados por las editoriales:

- para el 28% son aceptables
- para el 26,2% son malos.

d) En cuanto a sus necesidades relacionadas con las editoriales:

- 31,9% necesitan ayuda de material audiovisual
- 26,5% bibliográfica
- 17,7% guía docente

e) En cuanto a necesidades relacionadas con la Universidad y el Ministerio:

- De la universidad piden **s**ubvenciones para invitar a especialistas a la clase (32,3%); celebrar actividades festivas (26%); ofrecer herramientas e instalaciones didácticas (24%) y un plan de formación permanente (67,5%).
- Del Ministerio solicitan un 48,1% subvenciones para visitar o estudiar en el extranjero; 32,9% educación continuada; 16,5% un centro de recursos culturales.

Conclusiones

Respecto a los **aspectos formales del "bloque cultura"** el profesorado considera que es muy importante para la formación, debe impartirse desde primer curso y aumentar su número de horas, además observa que el alumno está interesado.

Las dificultades para impartir el bloque cultura están en la falta tiempo, herramientas, materiales poco idóneos, y metodologías poco interactivas.

En los **aspectos más pedagógicos,** el profesorado afirma que se apoyan más en las editoriales que en elaborar sus materiales, el material didáctico no es suficiente para el aprendizaje de la cultura y son necesarios otros materiales/recursos como invitar a especialistas o celebrar actividades festivas. Solicitan subvenciones para visitar o estudiar en el extranjero; un plan de formación permanente y un centro de recursos culturales.

Se puede concluir que los materiales didácticos no responden a las demandas de los profesores, ni ayudan a los alumnos a entender bien la cultura, aunque ven necesario materiales de tipo audiovisual, guías de enseñanza, programas de ordenador, CD-ROMs.

Los profesores consideran que todos los aspectos culturales son importantes en el aprendizaje de E/LE y desean tener más conocimientos, recursos y experiencias culturales. En definitiva, las organizaciones educativas, las editoriales y las universidades deben ofrecen más recursos educativos para mejorar la calidad de la enseñanza/aprendizaje.

Referencias

Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Duverger, M. (1996). *Métodos de las ciencias sociales*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.

Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Instituto Cervantes (2006). *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Alcalá de Henares: Publicaciones del Instituto Cervantes.

秦曉晴 (2009)。外語教學問卷調查法。北京：外語教學與研究出版社。

吳明隆 (2009)。**SPSS**操作與應用-問卷統計分析實務。臺北：五南。

UNA EDUCACIÓN MULTICULTURAL EN BRASIL ENTRE PROGRESOS, DIFICULTADES Y AMBIGÜEDADES

Elodie Fressinel-Mesquita

Laboratoire FRED (Francophonies, Education et Diversité)-Université de Limoges (France)

Resumen

Brasil es un país propenso a una profunda diversidad social y cultural. ¿Hay algún reconocimiento del carácter multicultural de la Nación y una valorización en el seno de la esfera escolar de una educación multicultural? Un análisis de manuales escolares brasileños de Historia puede darnos pistas de reflexión con respecto a estas interrogaciones. Interesarse por este tipo de material de transmisión de conocimientos, utilizados por numerosos profesores brasileños, puede informarnos sobre la percepción, la construcción y la interiorización de las relaciones étnicas y raciales en el país. Hoy, parece que la escuela brasileña tenga dificultades operativas para valorizar la educación multicultural que daría cuenta y valorizaría esta diversidad. Profundas desigualdades sociales y raciales están presentes tanto en la escuela brasileña como en los saberes enseñados a los alumnos. Algunas pedagogías, como por ejemplo la pedagogía interétnica o la pedagogía multicultural y popular, vieron la luz a partir de los años 1970 y la emergencia del Movimiento negro brasileño. Proyectos pedagógicos así como realizaciones de material didáctico innovadoras han sido realizados. Pero el mito de la "democracia racial" brasileña acompañado por el ideal del "blanqueamiento" y del racismo dicho "cordial" parece todavía presente en la sociedad y en las mentalidades.

Abstract

Brazil is a country inclined to a deep social and cultural diversity. There is some recognition of the multicultural character of the Nation and a valuation in the school sphere of a multicultural education? An analysis of school brazilian manuals of History can give us tracks of reflection with regard to these interrogations. To be interested for this material of transmission of knowledge, used by numerous brazilian teachers, it can inform us about the perception, the construction and the interiorization of the ethnic and racial relations in the country. Today, it seems that the brazilian school has operative

difficulties to value the multicultural education. Deep social and racial disparities are present both in the brazilian school and in the taught knowledge to the pupils. Some pedagogy, as for example, the interethnic pedagogy or the multicultural and popular pedagogy, were appeared from 1970 and the emergency of the Black Brazilian Movement. Pedagogic projects as well as innovative accomplishments of didactic material have been realized. But the myth of the Brazilian « racial democracy" accompanied by the ideal of the "whiteness" and of the above mentioned "cordial" racism it seems to be still present in the society and in the mentalities.

Introducción

Gilberto Freyre, en su obra *Casa Grande e senzala*, enuncia la idea de una armonía casi perfecta entre las tres "razas" que componen el país y valoriza, de este modo, el mestizaje. La "democracia racial" se presentaría, en apariencia, como un concepto y un sistema político eficaz. En efecto, ésta asegura la ausencia de leyes discriminatorias, y las relaciones entre individuos de origen diferente parecen producirse sin prejuicios, ni discriminación. Sin embargo, estudios sociológicos llevados en los años 1950 mostraron que esta creencia en la efectividad de una "democracia racial" no tenía ningún fundamento. La "raza" o la filiación racial constituiría en Brasil un criterio de estructuración de las relaciones sociales (Diène, 1998) por el cual emanarían desigualdades de todo tipo y la presencia de un racismo dicho "cordial" (Buarque, 1998). Políticas de acciones afirmativas han sido desarrolladas para intentar disminuir las desigualdades sociales e económicas, pero podemos subrayar que parece producirse en Brasil una «cierta victoria de una identidad mestiza pero que no corresponde a una democracia mestizada con una igualdad de condición y de reconocimiento de todos los brasileños » (De Queirós, 2006).

Método

El interés del análisis del enfoque intercultural en Brasil procede justamente de la paradoja de tener una sociedad multiétnica que no llega a asumir su diversidad efectiva pero que es, al mismo tiempo, muy alejada del esquema bipolar y dual entre "negros y blancos" en los Estados Unidos y en África del Sur, o entre "nacionales" y

"inmigrados" en Europa (Akkari & Pompeu, 2010). ¿Pero cómo esta diversidad es tomada en cuenta del punto de vista institucional y educativo?

La Constitución brasileña de 1988 desempeñó un papel primordial en esta incorporación reconociendo el carácter pluricultural de la Nación. Podemos citar también la Ley de las Directivas y Bases para la Educación (LDB) de 1996 que estipula la necesidad de una base escolar común y la exigencia de adaptar la escuela a las realidades regionales y locales. El año 2003 marcó un importante punto de inflexión en la política del gobierno porque la ley 10.639, promulgada ese mismo año, fija la obligación de incluir en los ciclos de la escuela primaria y de la escuela secundaria, la enseñanza de la historia y de la cultura africana y afrobrasileña. Entre los objetivos fijados por la legislación, podemos levantar la voluntad de eliminar los prejuicios y los estereotipos raciales de los manuales escolares porque éstos, generalmente, serían escritos según una visión hegemónica y europeocentrica de la historia del país. Estudios, como los de Paulo Vinicius Baptista Da Silva, o también los de Wilma De Nazaré Baia Coelho y Rafaela Paiva Costa, muestran una omnipresencia, en los manuales escolares, del Blanco al detrimento del Negro que sería menos representado, y la presencia del racismo. Además, podríamos observar, según estos investigadores, el desarrollo de una desviación entre la legislación brasileña de 2003 y la puesta en práctica de la ley que ella, sería bastante desfalleciente. De donde, el mantenimiento de dificultades efectivas para colocar una educación multicultural. «Si el mito de la democracia racial dejó de ser oficial, está internalizado. Perdió su estatuto científico, pero ganó el sentido común y la vida cotidiana » (Moritz, 2000).

Asistiríamos desde unos veinte de años, a una etnicización de las políticas públicas brasileñas. No se trataría más de eliminar solamente los prejuicios de los manuales escolares pero de desarrollar pedagogías "interétnicas e interraciales". El reconocimiento de la diferencia étnica pasaría, progresivamente, de una lógica patrimonial y simbólica a un principio transversal de gobernanza (Veran, 2006). Manoel de Almeida Cruz, uno de los fundadores del "Centro Cultural Afro-Brasileño" (NCAB), es el principal actor que laboró por la difusión de la pedagogía interétnica desarrollada en Salvador a finales de los años 1970. Su objetivo era estudiar e investigar el etnocentrismo y el racismo transmitido por el proceso educativo y proponer medidas educativas para combatirlos. Esta pedagogía propone, particularmente, otros lenguajes

para teorizar el significado de la discriminación racial: «Esta pedagogía recomienda un lenguaje total (escuela, teatro, radio, tv…) como un medio de cambio de las actitudes prejuiciosas y de las discriminaciones raciales, proponiendo una intervención sistemática, en el dominio de la educación formal a partir de la elaboración de un currículo escolar basado en los valores de los grupos étnicos subalternos» (Cruz, 1989). La Pedagogía multirracial y popular, por su parte, ha sido creada por iniciativa del Centro de Estudios Negros (NEN), entidad que emerge en la escena pública de Santa Catarina en 1986 y que se consolidó y se convirtió en una referencia en los años 2000, particularmente a lo que pertenece a la consolidación, en los sistemas educativos, de una «estrategia diferenciada » (Costa, 2011) sobre el tema del Negro y de la Educación. Su acción se llevó principalmente, a la formación de los educadores respecto a esta temática y a la enseñanza de la historia afrobrasileña. Esto implica sobre todo «la reapropiación del saber, del pensamiento y del hacer pedagógico de las culturas y las historias de los grupos oprimidos. » (Dos Passos, 2002).

Resultados

Pero, en realidad, no habría un abordaje multicultural en la mayoría de los cursos escolares. Además, porque la promulgación de la ley 10.639 representa un desafío para los profesores brasileños que deben colmar su desconocimiento de la temática y, a veces, el prejuicio que continua a existir en la sociedad. Podemos pensar que sería necesario desarrollar una práctica educativa renovada y en el sentido de una «pedagogía de la inclusión». Como lo dice Sousa Gomes, «lo que es necesario es operacionalizar las propuestas de trabajo en torno de la diversidad cultural existente en la sociedad» (Sousa, 2010). Estas transformaciones en las escuelas encontrarían resistencias fuertes que serían vinculadas a «una dificultad de articular un derecho a la diferencia y una obligación de igualdad» y a un « tratamiento equitativo de los diferentes grupos étnicos » y un « sistema educativo unitario de un Estado-nación » (Akkari & Pompeu, 2010). Esto, puede acabar en una paradoja persistente. El análisis de cuadernos temáticos titulados *Á Africa está em nós. História e cultura Afro-Brasileira*, nos muestra que responden a estos objetivos de «descolonización epistemológica » del saber histórico. La introducción del guía del profesor estipula que el cuaderno ha sido redactado para descomponer los estereotipos y construir otro imaginario colectivo brasileño pasando

por el reconocimiento de las diferentes matrices culturales brasileñas y de las relaciones étnicas positivas. Pero, podemos preguntarnos sí esta «contra-enseñanza» no podría contribuir a excluir y a categorizar la población negra y mestiza, creando un contenido separado, que parece difícilmente insertable dentro de los manuales escolares «ordinarios». La elaboración de esta enseñanza afrobrasileña puede contribuir creando «una educación étnica». El peligro, de mi punto de vista, seria de difundir una visión que no privilegiara el entendimiento de intercambios tanto del punto de vista de la historia que de la cultura.

Conclusiones

El país colocó medidas legislativas para favorecer una educación multicultural y proyectos pedagógicos así como realizaciones de material didáctico innovadoras han sido realizados. Sin embargo, queda mucho por hacer para que esta educación, entendida como un medio de luchar contra ciertas formas de discriminación y contra el racismo, sea verdaderamente efectiva a lo cotidiano, en todas las escuelas del país y a través de la difusión del saber, particularmente, histórico.

Referencias

Akkari, A., & Pompeu, C. (2010). Les approches interculturelles dans le système éducatif brésilien : entre immobilisme et transformations radicales. *Recherches en éducation, 9,* 56-66.

Buarque, S. (1998). *Racines du Brésil*. Paris : Gallimard.

Costa, Y. (2011). Nossas persistências históricas: caminhos das pedagogías do movimiento negro no Brasil. *Saeculum, 25,* 141-159.

Cruz, M. A. (1989). *Alternativas para combater o racismo: um estudo sobre o preconceito racial e o racismo, uma proposta de intervenção científica para eliminá-los.* Salvador : Núcleo Cultural Afro-brasileiro.

De Queirós, K. (2006). *Les inégalités socio-culturelles au Brésil XVI-XX siècles*. Paris: Editions L'Harmattan.

Diène, D. (1998). *La chaîne et le lien, Une vision de la traite négrière*. Paris: Éditions Unesco/Puf.

Moritz, L. (2000). Nem preto nem branco, muito pelo contrario : cor e raça na intimidade. En F-A Novais, (Ed.), *História da vida privada no Brasil. Contrastes da intimidade contemporánea* (pp. 173-244). 4. São Paulo: Companhia das Letras.

Passos Dos, J-C. (2002). Discutindo as relações raciais na estrutura escolar e construindo uma Pedagogia Multirracial e Popular. En Núcleo de Estudos Negros. *Multiculturalismo e a Pedagogia Multirracial e Popular*. Florianópolis: Atilènde. (Serie Pensamento Negro e Educação).

Sousa, A-B. (2007). *A pedagogia do Movimento Negro Em Instituições de ensino em Teresina, Piauí : as experiências do Neab Ìfaradá e do Centro Afrocultural "Coisa de Nêgo"*. (Tesis de doctorado inédita). Universidade Federal do Ceará.

Veran, J-F. (2006). Du métissage au multiculturalisme, vers une mutation de la matrice politique brésilienne ? *Politique et société en Amérique latine : Perspectives sociologiques, 1*, 47-63.

EXPECTATIVAS DE LOS INMIGRANTES VENEZOLANOS EN EL MARCO DE UNA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL NO FORMAL. EL CASO DE ASOCAVEN (ASOCIACIÓN CATALANO VENEZOLANA)

Paola Ochoa Pacheco y Mercedes Reguant Alvarez

Universidad de Barcelona

Resumen

La integración social y educativa para los inmigrantes latinoamericanos en España desde la educación intercultural supone conocer sus necesidades culturales, afectivas y cognitivas, igualmente para realizar un trabajo de intervención en línea con los principios del sector asociativo y responder adecuadamente a las necesidades reales.

En el estudio se presentan los resultados de una consulta a inmigrantes venezolanos acerca de sus preferencias de participación en una asociación no gubernamental, ASOCAVEN. **Objetivos**. (1) Explorar las necesidades sentidas por el colectivo venezolano inmigrante en Cataluña, en su proceso de integración. (2) Disponer de información actualizada y válida para la generación de propuestas educativas y sociales que contribuyan al desarrollo de competencias emocionales, laborales, sociales y culturales de los inmigrantes venezolanos. **Método.** Se planteó una evaluación diagnóstica a nivel exploratorio. La recogida de información se llevó a cabo mediante un cuestionario on-line y entrevista, aplicados a una muestra de 54 venezolanos residentes en Cataluña. Se hizo análisis de contenido y estadística descriptiva. **Resultados**. Son dos los resultados que enfatiza el estudio: la coincidencia entre el perfil del encuestado e inmigrante venezolano de la última década, y el hallazgo de las expectativas de participación enfocada a la esfera laboral-social, disminuidas en el país de origen.

Abstract

The social and educational integration for Latin American immigrants in Spain from intercultural education involves knowing its cultural, emotional and cognitive needs, also to perform work intervention in line with the principles of the voluntary sector and respond appropriately to the real needs. The results of the study to Venezuelan immigrants show their preferences for participation in a non-governmental association,

ASOCAVEN. **Objectives.** (1) Explore the felt needs of the Venezuelan immigrant group in Catalonia, in the process of integration. (2) Provide current and valid information for the generation of educational and social proposals that contribute to emotional development, employment, social and cultural skills of Venezuelan immigrants. **Method.** The research was used an exploratory design. The collection of information is carried out by an on-line interview and questionnaire applied to a sample of 54 Venezuelans living in Catalonia. Content analysis and descriptive statistics were used in the analysis process. **Results.** There are two results that emphasizes the study: the overlap between the profile of the respondent and immigrant Venezuela in the past decade, and the finding of the expectations of participation focused on labor-social sphere, decreased in Venezuela.

Introducción

En la actualidad aproximadamente 200 millones de personas viven fuera de sus países de origen. Es como si todo el mundo estuviera en todo el mundo, lo que supone que personas con diferentes referentes culturales y sociales están compartiendo espacio y tiempo (Soriano, 2004). América Latina es una región de contrastes, algunos llegan para buscar mejoras significativas en su calidad de vida mientras otros colectivos tienen décadas emigrando aspirando encontrar oportunidades de desarrollo en otras latitudes. En la situación del último grupo se encuentran los inmigrantes venezolanos, impulsados por un contexto de crisis, como se aprecia en la tabla 1.

Tabla 1. *Resumen estadísticas nacionales. Elaboración a partir de Cepal, INE, PDVSA, BCV, Banco Mundial.*

	1999	2013	VAR
Ministerios	16	36	125%
Empleados Públicos	900,000	2,300,000	156%
Tasa de Cambio Oficial	574	6,300	998%
Tasa de Cambio Libre	574	30,000	5128%
Precio del Petróleo	11	106	903%
Producción Petrolera	3,000,000	2,200,000	-27%
Nómina PDVSA	40,000	120,000	200%
Productividad/Empleado	75	18	-76%
Deuda PDVSA	6,000,000,000	40,000,000,000	567%
Deuda Interna	2,534,000,000,000	216,000,000,000,000	8424%
Deuda Externa	39,911,000,000	104,481,000,000	162%
Homicidios	4,500	21,692	382%
Armas en Circulación	3,400,000	15,000,000	341%
Inmuebles Invadidos	22,500		
Empresas Estatizadas	73		
Fincas Intervenidas	600 (2,5 Millones de hectáreas)		
Compras de Armamento	14,000,000,000		
Inflación Acumulada	933%		
Inflación Proyectada	20%	40%	100%
Pobreza	6,400,000	9,000,000	41%
Dependencia en PDVSA	60%	94%	57%
Alimentos Importados	37%	78%	111%
Reservas Líquidas $	12,000,000,000	2,200,000,000	-82%

El proyecto migratorio, hoja de ruta del inmigrante, contiene diversas finalidades, como estudiar, huir de conflictos bélicos, lograr superar amenazas políticas o mejorar las condiciones de vida, entre otras. Varias investigaciones realizadas en España coinciden en señalar las perspectivas de Mejora Económica (Laparra, 2003; Conde y Herranz, 2004; Basabe, Zlobina y Páez, 2006) como principal expectativa del proyecto migratorio

En la sociedad receptora el inmigrante lleva a cabo su integración, pensado en el estudio como un proceso bidireccional y dinámico de mutua adaptación que afecta tanto a las personas inmigrantes, como a la sociedad receptora, a sus miembros y a sus instituciones (Adaptado del Consejo de la Unión Europea, 2004). Es por ello que el modelo cultural de la sociedad de acogida marca todo el proceso, pasando por las visiones Monoculturales, Multiculturales y que en el presente estudio pretenden inspirarse en la visión Intercultural concebida por Cachón (2007) como "Mecanismo de interacción entre las personas de distintos orígenes y culturas, dentro de la valoración y respeto de la diversidad cultural." (p. 224)

Desde el punto de vista del colectivo inmigrante, los ámbitos no formales de organización, que encuentran expresión en las asociaciones socioculturales, asumen varios roles, representación y representatividad, articulación con instituciones y otras redes, y apoyo relacional-afectiva, legal, laboral, educativo no formal.

En Cataluña encontramos organizaciones como la Asociación Catalano-Venezolana ASOCAVEN[1] que se define a sí misma como "punto de encuentro" y en línea con Achotegui (2002) dirige sus esfuerzos al fortalecimiento de los recursos emocionales-personales para la gestión de algunos de los procesos inherentes e inevitables de la migración, con una mirada optimista, positiva y de enriquecimiento. En el estudio se presentan los resultados de una consulta realizada a 54 inmigrantes venezolanos acerca de sus preferencias de participación en ASOCAVEN.

Método

La muestra estuvo conformada por 54 venezolanos residentes en Cataluña,. El procesamiento de la información se hizo mediante SPSS y comprendió técnicas de análisis de contenido y estadística descriptiva.

Para responder a los objetivos planificados se planteó un estudio diagnóstico nivel exploratorio.

El procedimiento de recogida de información se llevó a cabo por medio de un cuestionario online, compuesto por preguntas cerradas, durante los meses de Enero-Marzo 2013 y complementado mediante entrevistas.

Resultados

Los resultados principales del cuestionario se vinculan por una parte con la coincidencia entre el perfil de los encuestados y las características del inmigrante venezolano de la última década. Otro de los hallazgos se refiere a las expectativas de participación en las actividades y el uso de servicios ofrecidos por la asociación, que se enfocan a la esfera laboral y social, las que se han visto disminuidas en el país de origen (Freitez, 2011).

Sobre el primer resultado el estudio destaca que un 76% de la muestra consultada cuenta con formación universitaria, lo cual exhibe coincidencias importantes

[1] www.asocaven.org

con otros trabajos (Freitez, 2011). Hay una diferencia entre el resto de colectivos inmigrantes (Brown & Patten, 2013) y es por tanto un perfil altamente capacitado.

En cuanto al segundo resultado centrado en las expectativas de participación del colectivo encuestado, sus preferencias sobre la utilidad de los servicios ofrecidos fueron la asesoría laboral, la promoción de los servicios/productos venezolanos y los encuentros lúdicos. En cuanto al interés por participar en actividades las consideradas más beneficiosas fueron las culturales y profesionales. Así mismo se confirmó en otra pregunta que el interés del grupo se concentraba en actividades profesionales, familiares y deportivas.

Gráfico 1. Utilidad de los servicios ofrecidos.

Gráfico 2. Actividades de interés.

En suma las expectativas fueron variadas pero en su mayoría los encuestados se decantan por aspectos laborales, culturales y familiares. Se confirmó el interés del

inmigrante por mejorar sus condiciones económicas y calidad de vida en el país anfitrión, así como por construir una nueva red de relaciones, manteniendo como referencia sus valores familiares y culturales.

Sobre el cumplimiento de las expectativas migratorias (Reguant, 2012), recogidas mediante entrevista, destacan los siguientes puntos de análisis:

- Choque cultural más allá de lo esperado por desconocimiento de la cultura autóctona.
- Desajuste entre las expectativas del proyecto migratorio y las condiciones reales encontradas.
- Duelo migratorio que excede lo esperado y falta de competencias para afrontarlo (Achotegui, 2002)
- Baja utilización de los mecanismos asociativos y otros recursos existentes en la superación de los inconvenientes al momento de la llegada y a mediano plazo.

Discusión

El perfil del inmigrante venezolano, con alta cualificación profesional, universitario, recogida en la investigación, coincide con otros trabajos (Freitez, 2011; Brown & Patten, 2013; Páez, 2014); que informan no sólo del incremento de la población venezolana que decide emigrar a países como Estados Unidos de América o España, sino de la alta calificación del perfil, en su mayoría de formación universitaria. Según Freitez (2011) *las* evidencias reunidas "apuntan a que hay consistencia en algunos indicadores y fuentes de información que dan cuenta del incremento de la presencia de nacidos en Venezuela residiendo fuera de sus fronteras, principalmente en Estados Unidos y España"

Las expectativas de participación que se recogieron coincide con otros estudios (Basabe, Zlobina & Páez, 2014; Conde & Herranz, 2004) en los que se evidencia el interés del inmigrante por mejorar sus condiciones económicas y calidad de vida en el país anfitrión.

La experiencia educativa en asociaciones de inmigrantes (Soriano & González, 2010) muestra la importancia de ofrecer espacios para conocer su historia de vida y su trayectoria sociolaboral y económica.

Referencias

Achotegui, J. (2002). *La depresión en los inmigrantes: una perspectiva transcultural*. Barcelona: Editorial Mayo.

Basabe, N., Zlobina, A. y Páez, D. (2004). *Integración socio-cultural y adaptación psicológica de los inmigrantes extranjeros en el País Vasco. Cuadernos Sociológicos Vascos, nº 15.* Vitoria: Gobierno Vasco.

Brown, A. & Patten, E. (2013). Hispanics of Venezuelan Origin in the United States, 2011. Retrieved from http://www.pewhispanic.org/2013/06/19/hispanics-of-venezuelan-origin-in-the-united-states-2011/

Cachón, L. (2008). La integración de y con los inmigrantes en España: debates teóricos, políticas y diversidad territorial. *Política y sociedad*, *45*(1), 205-235.

Conde, F., & Herranz, D. (2004). *Los procesos de integración de los inmigrantes. Pautas de consumo de alcohol y modelos culturales de referencia.* Madrid: Fundación CREFAT.

Freitez, A. (2011). La Emigración desde Venezuela durante la última década. *Revista temas de coyuntura*, (63),11-38

García, J. A. (1994). La educación intercultural en los ámbitos no formales. *Documentación social*, (97), 147-160.

Laparra, M. (2003). *Extranjeros en el purgatorio. Integración social de los inmigrantes en el espacio local.* Barcelona: Ed. Bellaterra

Muñoz, A. (2001). Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural. Education (Universidad Complutense y Universidad de Manitoba-Canadá), *1*, 81-106.

Páez, T. (2014). Estudio comunidad venezolana en el exterior. Recuperado el 18-06-2014 de http://www.tomaspaez.com/pagwp/?p=397

Reguant, M. (2012). Para algunos Venezolanos volver es una opción. Recuperado en 24/07/2014 http://www.yosoyvenezolano.com/noticias-de-venezuela/venezolanos-en-espana/

Rivero, F. (2014). Los Venezolanos están haciendo maletas. El Universal. 4/07/2014 Recuperado en 4/07/2014 http://www.eluniversal.com/opinion/140704/los-venezolanos-estan-haciendo-maletas

Soriano-Ayala, E. & González-Jiménez, A. (2010). El poder educativo de las asociaciones de inmigrantes en las escuelas multiculturales. *Relieve, 16(*1), 1-20.

FORMACIÓN PERMANENTE PARA EL PROFESORADO DE CIENCIAS: LA COMPETENCIA CIENTÍFICA COMO RETO

Teresa Lupión Cobos y Mª del Mar Gallego García

Centro del Profesorado de Málaga

Resumen

La incorporación de las competencias básicas a los currículos de la educación obligatoria supone un enorme desafío para nuestro sistema educativo que plantea un cambio sustantivo en creencias, actitudes y en competencias profesionales docentes, que requiere ser abordado tanto desde la formación inicial como de la permanente. Ante esta realidad hemos diseñado, desde nuestro Centro del Profesorado (CEP), acciones formativas que puedan aportar estrategias, herramientas y experiencias de éxito que, vinculando práctica y teoría, promuevan una interrelación significativa entre éstas, aportando puntos de anclaje con las que el docente incorpore conocimiento científico y didáctico para aplicarlo en su propio contexto. Así, presentamos formaciones que han permitido *Reflexionar sobre el enfoque competencial en los procesos de enseñanza y aprendizaje*, *Aportar propuestas didácticas basadas en la contextualización e indagación en la enseñanza de las ciencias* y *Valorar el impacto de las acciones realizadas.* A partir de evidencias de distintos instrumentos hemos establecido reflexiones que nos han permitido alcanzar conclusiones para la toma de decisiones en la mejora de la intervención docente del profesorado de ciencias.

Abstract

The incorporation of the key competencies to curriculums of compulsory education is a huge challenge for our education system which outline a substantive change in beliefs, attitudes and skills of teachers in order to be addressed from the initial training and ongoing profesional development. In this way, we have designed in our In-service Teacher Center, training initiatives that can provide strategies, tools and best practices, linking theory and practice. They promote a significant interaction between them, contributing anchor points with the teacher to incorporate scientific knowledge and learning to apply in their own context. Thus, we present implementations eith these aims: Reflect on the competence approach in teaching and learning, Provide educational

proposals based on the contextualization and inquiry in science teaching and Assess the impact of the actions taken. We have established conclusions from evidences taken by various reflective instruments in order to improve the teaching development of science teachers.

Introducción

Los currículos actuales de la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria en España plantean la enseñanza dirigida al desarrollo de las competencias básicas (CCBB) en el alumnado, tomando como referentes las propuestas realizadas por la OCDE y la Unión Europea.

Llevar a las aulas este enfoque supone una innovación de gran calado dado que las prácticas educativas actuales están, en términos generales, alejadas de la caracterización y significado multidisciplinar que se les otorga, exigiendo una adecuada formación del profesorado para poder abordar con garantías de éxito las exigencias inherentes a los retos implicados.

Partir de los puntos de vista de los que aprenden, sus conocimientos y sus competencias, constituye un referente metodológico ampliamente compartido en la enseñanza que también debe aplicarse a la formación docente, máxime cuando el profesorado es un elemento clave de cualquier proceso educativo.

Los cambios educativos como el que se pretende, deben contemplar por tanto sus actitudes, conocimientos y habilidades para llevarlos a la práctica y evaluarlos, siendo bien conocidos los múltiples obstáculos y resistencias que aparecen a la hora de gestionarlos en las aulas (Monereo, 2010).

En este marco y cara a la educación científica, nos preguntamos ¿cómo abordar la formación del profesorado para que éste pueda ayudar a su alumnado en el desarrollo de sus CCBB y de éstas a partir de la competencia científica? Evidentemente no existe una única respuesta. La formación del profesorado cuenta con un buen número de enfoques y estrategias acordes con determinadas formas de concebir tareas y funciones docentes y éstas, acordes con las finalidades que se otorguen a la educación.

Así, desde nuestro CEP se han realizado distintas acciones formativas, algunas recogidas aquí, que nos han permitido analizar su impacto cara a diseñar nuevas propuestas pretendiendo abordar la promoción de competencias profesionales docentes

genéricas como: *Diseño y planificación; Enseñanza y Evaluación; Innovación y reflexión sobre la práctica* y *Trabajo colaborativo.*

Método

El diseño de nuestros programas formativos para el profesorado de ciencias se ha basado en los pilares estratégicos del ámbito de la formación docente del esquema 1.

Esquema 1. Enfoques formativos de los programas para profesorado de ciencias

De manera específica y para formar al profesorado en ejercicio de los centros educativos de primaria y secundaria, se desarrolló un programa formativo en los cursos académicos 2009-2010; 2010-2011 y 2011-2012, denominado "LA COMPETENCIA CIENTÍFICA: SU APLICACIÓN EN EL AULA Y LAS EVALUACIONES DE DIAGNÓSTICO", fruto de un trabajo conjunto y colaborativo entre el Proyecto de Investigación I+D+i, REF. : EDU 2009-07173: "Diseño y evaluación de un modelo para el fomento de la competencia científica en la educación obligatoria (10-16 años)" y nuestro CEP, que tiene este tema como línea prioritaria de actualización científico-didáctica en ciencias experimentales ((Lupión et al., 2012; Lupión, Blanco y España, 2014).

Los Objetivos específicos del Programa (cuadro 2), giraban en torno a la construcción del conocimiento pedagógico desde su práctica docente sobre competencia científica, respecto a la que se ha propuesto:

Tabla 1. *Objetivos del programa formativo*

A.	Analizar el concepto de competencia científica desde un punto de vista multidisciplinar, y cómo se entiende en los currículos de la Educación Obligatoria y en los programas de evaluación de estudiantes.
B.	Conocer y valorar actividades de aula para fomentar la competencia científica en EP y ESO.
C.	Diseñar propuestas didácticas para fomentar su desarrollo.
D.	Aplicar en el aula y evaluar las estrategias y materiales elaborados.
E.	Difundir las experiencias realizadas y los resultados obtenidos.

Asimismo, se analizan las pruebas externas de evaluación de diagnóstico que se realizan en los centros, referidas a la denominada competencia científica. Estudiar las actividades competenciales utilizadas permite extraer valoraciones de la evaluación realizada al alumnado y correlacionar los indicadores contemplados con la consecución de objetivos curriculares oficiales específicos de enseñanza.

Los contenidos se orientan desde el enfoque demandado de alfabetización científica de la ciudadanía, tomando referencia de las innovaciones que deben producirse tanto en la formación permanente del profesorado de ciencias como en el desarrollo de los currículos con objeto de facilitar a nuestro alumnado la adquisición de competencia científica que le permita actuar consciente y razonadamente (Lupión y Prieto, 2014).

Para dirigirnos al desarrollo profesional docente, el programa adopta varios niveles, vinculando al profesorado a su práctica educativa y promoviendo la creación y consolidación de equipos y se estructura en diferentes fases, presencial y no presencial, para vertebrar estas finalidades, a través de la asistencia a sesiones formativas y seminarios y la realización de tareas de diseño, puesta en práctica y evaluación (tabla 2 y esquema 2).

Tabla 2. *Ejes y Estrategias del programa formativo.*

EJES
• El enfoque competencial • Los contextos en la enseñanza de las ciencias • La utilización de situaciones cotidianas como escenarios de aprendizaje
ESTRATEGIAS
• Investigación de los problemas que le plantea la actividad docente • Favorecer la reflexión colectiva • Cuestionamiento de las "preconcepciones didácticas"

FASES	ESTRUCTURA Y DESARROLLO
PRIMERA FASE *(Presencial)*	**Sesión de Inauguración**: *Conferencia Marco
	Presentación de U.D.: Seminarios
	Talleres para el diseño de U.D. con el enfoque pretendido
SEGUNDA FASE *(No presencial)*	***Elaboración** de una propuesta didáctica. ***Experimentación** de la propuesta en el aula. ***Evaluación** de la propuesta (individual). *Elaboración de **informe final** de todo el proceso.
TERCERA FASE *(Presencial)*	**PRESENTACIÓN DE LOS TRABAJOS REALIZADOS Y LOS RESULTADOS OBTENIDOS**

Esquema 2. Diseño del programa formativo

La fase presencial ha dispuesto de *conferencias* y *ponencias* sobre contenidos clave, *seminarios* de análisis de unidades didácticas con enfoque competencial y de

posteriores *talleres* para el diseño de secuencias de enseñanza, con el enfoque pretendido, y del análisis de pruebas de evaluación. En la no presencial, para realizar las tareas, el profesorado ha dispuesto, además de la visión de expertos, de seguimiento y tutorización de la asesoría y apoyo en aula virtual, dinamizando el proceso y aportando documentación relevante, que le ha permitido recorrer el siguiente proceso de aprendizaje:

Elaborar una propuesta didáctica > Experimentar la propuesta en el aula >

Evaluar la propuesta (individual) > Elaborar un Informe final de todo el proceso

Esquema 3. Proceso de aprendizaje del programa formativo

Posteriormente al programa se ha realizado una actividad complementaria con unas JORNADAS de PRESENTACIÓN DE LOS TRABAJOS REALIZADOS Y LOS RESULTADOS OBTENIDOS, dirigidas a profesorado en ejercicio y estudiantes en formación (Grado de Educación Primaria y Máster de Educación Secundaria) en colaboración con el Área de Didáctica de las Ciencias Experimentales de la Universidad de Málaga, que han permitido compartir puntos de vista e intercambiar experiencias sobre las propuestas didácticas elaboradas en el programa formativo, potenciando la discusión y comunicación entre pares y construir un aprendizaje con la reflexión compartida sobre conocimiento del contenido y la práctica de aula.

Resultados

Como instrumentos para obtener evidencias de la posible transferencia habida tras la realización de las acciones formativas, hemos utilizado los cuestionarios de valoración de asistentes, los registros de observaciones de las asesorías responsables habidos en las sesiones celebradas y entrevistas informales mantenidas con el profesorado.

Analizando los resultados, establecemos las siguientes valoraciones de logros y dificultades habidos (tabla 3 y 4).

Tabla 3. *Logros del programa formativo*

• Tras la formación, la diversidad en los puntos de partida y en la **conceptualización respecto a la competencia científica y al enfoque CTS,** se ha orientado hacia planteamientos más homogéneos.
• Ha interiorizado que la enseñanza de la competencia científica debe tener como utilidad **explicar la realidad del alumnado** y servir para su día a día.
• Percepción de los **contextos de la vida diaria** como una mejora en la predisposición del alumnado al sentirse éste identificado con la problemática planteada.
• Se ha producido un **proceso de reflexión** que ha posibilitado un profundo cambio en su pensamiento sobre el desarrollo de competencias en la enseñanza de las ciencias, ofreciendo una buena oportunidad para acercarle al **enfoque CTS.**
• El **diseño y puesta en práctica de propuestas didácticas** propias ha permitido abordar una diversa gama de **competencias profesionales docentes** (diseño y planificación, evaluación, innovación y reflexión sobre la práctica,…).
• Dada la **buena acogida en el alumnado** (motivación, interés y participación), considera que las propuestas didácticas ensayadas pueden incorporarse a su práctica habitual manifestando **sentir comodidad** trabajando tal y cómo lo ha hecho.
• Valora positivamente el **aprendizaje entre iguales** promovido ya que, ha permitido intercambiar experiencias, prácticas, opiniones, dudas, estrategias empleadas.

Entre las dificultades encontradas destacamos:

Tabla 4. *Dificultades del programa formativo*

• El **proceso de evaluación** del alumnado (instrumentos, criterios, indicadores y niveles de logro representativos de las evidencias recogidas)
• Los diferentes **niveles de desarrollo profesional** de partida de los participantes
• La coordinación en los equipos docentes de los centros educativos (Departamentos didácticos, Nivel educativo, Ciclos y/o ámbitos)
• La planificación y gestión en los proyectos educativos de centro
• En Secundaria, expresa sentirse poco formado a nivel didáctico y plantea la necesidad de "aprender a dar una clase"

Como conclusión entendemos que la formación centrada en el diseño, aplicación y evaluación de propuestas didácticas realizadas por el propio profesorado, constituye un enfoque adecuado para ayudar a la transferencia de conocimiento desde la formación

a la práctica educativa, promoviendo sus competencias profesionales genéricas y específicas.

Referencias

Lupión, T., Blanco, A. y España, E. (2014). Formación para el desarrollo de la competencia científica mediante un enfoque CTS. Valoración del profesorado. En Maquilón, J. y Alonso, J. (Eds.) *Experiencias de innovación y formación en educación* (343-352). Murcia: Editum.

Lupión, T., Gallego, M., Blanco, A., Argibay, M. y Gordo, B. (2012). Enseñanza de las ciencias, CTS y desarrollo de la competencia científica. Una propuesta para la formación permanente del profesorado. *III Seminario Iberoamericano CTS en la enseñanza de las Ciencias.*Madrid, OEI.

Lupión, T. Y Prieto, T. (2014). La contaminación atmosférica: un contexto para el desarrollo de competencias en el aula de secundaria. *Enseñanza de las Ciencias, 32*(1), 159-177.

Monereo, C. (2010). ¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos, y alternativas en la formación de docentes para el cambio educativo. *Revista de Educación, 352,* Mayo-Agosto, 583-597.

HABILIDADES METACOGNITIVAS COMO PREDICTORAS DEL USO DE ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO ANTE SITUACIONES DE BULLYING

Nacimiento Rodríguez, L. y Mora-Merchán, J.A.

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Sevilla

Resumen

Introducción: el bullying es un fenómeno que suscita gran interés debido a sus consecuencias y alta prevalencia en los centros educativos. Entre las variables que ayudan a reducir el problema y su impacto están las estrategias de afrontamiento (EEA) para combatir este fenómeno. Entendemos que las Habilidades Metacognitivas (HHMM), fundamentales en la autorregulación de la conducta, pueden relacionarse, con el uso de las EEA que ponen en marcha las víctimas. **Objetivos:** establecer el valor predictivo de las HHMM sobre la utilización de EEA (improductivas vs productivas), así como determinar si la presencia de HHMM y/o el uso de determinadas EEA explican la frecuencia de implicación como víctima en bullying. **Método:** selectivo de encuestas aplicándose los cuestionarios EBIPQ, Brief-Cope y IHM, empleándose distintos análisis. La muestra estaba compuesta por 346 estudiantes de E.S.O. (49%♀; Edad M=14.05; DT= 1.37). **Resultados:** un mayor uso de HHMM predice el uso de EEA productivas y no se asocia directamente con el grado de victimización. Finalmente, las EEA sí son buenas predictoras de la frecuencia de victimización. **Conclusiones:** las HHMM predicen el uso de EEA productivas, y estas menor grado de victimización; destacando la importancia ambas variables en la explicación de la implicación en bullying.

Palabras claves: Bullying, estrategias de afrontamiento, habilidades metacognitivas, adolescentes.

Abstract

Introduction: bullying is a phenomenon that arouses great interest because of its high prevalence and consequences in schools. Among the variables that help to reduce the problem and its impact are coping strategies (EEA) to face this phenomenon. We understand the Metacognitive Skills (HHMM), central to self-regulation of behavior

may relate to the use of the EEA which trigger the victims. **Objectives**: To determine the predictive value of the HHMM on the use of EEA (productive vs unproductive) and determine whether the presence of HHMM and / or use of certain EEA explain the frequency of involvement in bullying as a victim. **Method**: selectively applying the EBIPQ surveys, questionnaires Brief Cope and IHM, using different analysis. The sample consisted of 346 students of ESO (49% ♀, age M = 14.05, SD = 1.37). **Results:** increased use of HHMM predict EEA productive use and is not associated directly with the degree of victimization. Finally, EEA themselves are good predictors of the frequency of victimization. **Conclusions**: HHMM predict EEA productive use, and these lower levels of victimization; stressing the importance both variables in explaining involvement in bullying.

Key words: Bullying, coping strategies, metacognitive skills, teens.

Introducción

Olweus (1993) definió el bullying como la exposición de manera repetitiva a acciones negativas por parte de uno o más estudiantes, entendiendo como acción negativa cuando alguien infringe, de manera intencionada, mal o malestar a otra persona, generando un desequilibrio de poder que provoca que la víctima no sea capaz de solucionar la situación por sus propios medios.

Ante estos fenómenos los estudiantes desarrollan determinadas estrategias de afrontamiento para solucionar su implicación (Kristensen & Smith, 2003), entendiéndose como los esfuerzos cognitivos y conductuales que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas o internas (Lazarus & Folkman, 1984).

La mayoría de los estudios sobre estrategias de afrontamiento se han centrado en determinar las más utilizadas (Smith et al., 2008), realizar clasificaciones y/o identificar las más efectivas (Frydenberg, 2008; Šleglova & Cerna, 2011).

La elección y eficacia de las estrategias de afrontamiento parece encontrarse moderada por distintos factores (Šleglova & Cerna, 2011), normalmente ignorados tras la realización de la conducta observable, pero de gran relevancia para alcanzar una correcta comprensión del fenómeno bullying y su afrontamiento. Entre estas variables podemos incluir a las habilidades metacognitivas, cuya importancia sobre la autorregulación es bien conocida (Kagan & Lang, 1978). De estos trabajos podemos

entender la relevancia de la presencia de buenos mecanismos ejecutivos de control y supervisión para responder de forma adecuada ante la resolución de situaciones (Crespo, 2004), así como la percepción de control sobre el episodio (Sánchez, Ortega y Menesini, 2012).

Por todo ello, este estudio se dirige a cubrir dos objetivos concretos:

- Establecer el valor predictivo de las HHMM sobre la utilización de EEA (improductivas vs productivas).
- Determinar si la presencia de HHMM y/o el uso de determinadas EEA pueden explicar la frecuencia de implicación como víctima en bullying.

Método

Materiales

Tabla 1

Instrumentos

Instrumentos	Objetivos	Opciones de respuesta	Número de ítems	Fiabilidad
EBIPQ (Del Rey, Casas y Ortega, 2012)	Agresión/ victimización Bullying	5	14	αT1victimización= .84 αT2victimización= .88
BRIEF-COPE(Perczek, R., Carver, C. S., Price, A. A., & Pozo-Kaderman, C., 2000)	Estrategias de afrontamiento	4	24	α= .79
Inventario de Habilidades Metacognitivas (Nacimiento, Rosa y Mora-Merchán, 2012).	Autorregulación	5	30	α = .95

Participantes

La muestra seleccionada está compuesta por 346 estudiantes de E.S.O. (49%♀; Edad M=14.05; DT= 1.37),siendo las unidades últimas de análisis el alumnado de forma individualizada.

Diseño

Se siguió una metodología cuasi experimental y se empleó un método selectivo de encuestas aplicándose los instrumentos indicados previamente. Se realizaron análisis con dos formas de distribución diferentes en función de la frecuencia con la que se veían implicados en situaciones de bullying a partir de las respuestas al cuestionario EBIPQ para obtener resultados sobre las dos casuísticas: en tres grupos (no víctimas, víctimas ocasionales y víctimas habituales) y en dos grupos (víctimas y no víctimas).

Procedimiento

Se recogieron los datos en Institutos de Educación Secundaria tras la aceptación formal por parte de los centros y la información sobre el estudio. Posteriormente, se cumplimentaron los instrumentos y se codificaron y analizaron los datos con el programa estadístico SPSS Statistics 18.

Resultado

Para este estudio, citando a Cohen (2003), hemos considerado que las medidas potenciales de tamaño de efecto son de 0.02 (pequeños), 0.13 (medianos) y 0.26 (grande) para la población R^2.

De este modo, para el primer objetivo se realizaron regresiones lineales, ya que, en este caso la VD era una variable cuantitativa, seleccionando el método de pasos sucesivos para conocer qué modelos se crean y qué combinaciones de las dimensiones son predictores del uso de determinadas EEA. Los resultados se incluyen en la Tabla 2.

Tabla 2

Valor predictivo de las HHMM sobre la utilización de EEA

Método de introducción: pasos sucesivos.					
Estrategias de afrontamiento	Dimensiones HHMM	$R^2_{corregida}$	*F*	*gl*	*p*
Autodistracción	Supervisión	.043	16,518	1,342	<.001
Afrontamiento activo	Evaluación	.088	33,897	1,342	<.001
Negación	Supervisión	.057	21,576	1,342	<.001
Uso alcohol y drogas	Supervisión	.024	9,505	1,342	.002
El uso de Apoyo Social	Evaluación	.029	11,241	1,341	.001
Desahogarse	Planificación, Evaluación	.043	8,687	2,341	<.001
Reformulación positiva	Planificación, Supervisión	.109	22,027	2,341	<.001
Planificación	Planificación, Evaluación	.332	86,196	2,341	<.001
Aceptación	Supervisión	.063	24,179	1,342	<.001
Adaptación Religiosa	Planificación, Evaluación	.096	19,302	2,341	<.001

En cuanto al segundo objetivo, se realizaron análisis con diversas distribuciones de la muestra y métodos diferentes: pasos sucesivos para comprobar los modelos que se creaban como significativos y de introducción para obtener la predicción de cada variable de forma independiente.

Los resultados indicaron que las HHMM no explicaban de forma significativa el grado de victimización. Sin embargo, sí se encontraron resultados significativos cuando se analizaba el poder predictivo de las EEA para explicar el grado de victimización en bullying (véase Tabla 3).

Tabla 3

Valor predictivo de las EEA sobre el grado de victimización

Método de introducción: pasos sucesivos. (2 Grupos)						
Distribución de grupos.	*Estrategias de afrontamiento introducidas*	*R^2 de Cox y Snell*	*R^2 de Nagelkerke*	*Chi-cuadrado*	*gl*	*Sig.*
No víctimas/ víctimas.	Desahogo, uso del humor	.043	.084	15,036	2	.001
Otros/ víctimas habituales.	Separación del comportamiento, desahogo, uso del humor y aceptación	.114	.165	41,767	4	<.001
Método de introducción: introducción(3 Grupos)						
Estrategias de afrontamiento		*R^2 de Cox y Snell*	*R^2 de Nagelkerke*	*Chi-cuadrado*	*gl*	*Sig.*
Separación del comportamiento		.091	.108	32.776	12	<.001
Planificación		.062	.075	22.264	12	.035
Uso humor		.075	.090	26.986	12	.008

Conclusiones

En lo que respecta a las HHMM, se crean modelos que predicen la selección de casi todas EEA. No obstante, parecen ser mejores predictoras del uso de las EEA que son productivas en la resolución del problema según la clasificación de Frydenberg (2008).

A su vez, las EEA que han mostrado significatividad en la predicción del grado de victimización (exceptuando la planificación), son estrategias improductivas (Fryenberg, 2008) y evitativas (Perczek, Carver, Price & Pozo-Kaderman, 2000). Esto coincide con los estudios de Arce, Velasco, Novo y Fariña (2014) que señalan que los sujetos víctimas de acoso emplean más estrategias desadaptativas. En cuanto al empleo de estrategias de afrontamiento evitativas, autores como Olweus (1993), Menesini, Fonzi, Sánchez y Ortega (2005) afirman que las víctimas suelen presentar una conducta pasiva.

No se han hallado valores predictivos directos entre las HHMM y el grado de victimización, por lo que esto refuerza la idea de la existencia de variables mediadoras en este efecto, siendo lógico creer que sean las EEA.

Así, las HHMM deben determinar la selección de EEA y estas últimas (en función de si se seleccionan las productivas o improductivas) son las que afectan directamente al grado de implicación. Por ello, aunque de forma indirecta y mediada por las EEA, las HHMM pueden ayudar a reducir la victimización (Crespo, 2004; Mora-Merchán, 2006).

Referencias

Arce, R., Velasco, J., Novo, M. y Fariña, F. (2014). Elaboración y validación de una escala para la evaluación del acoso escolar. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud, 5*(1), 71-104.

Brighi, A., Ortega, R., Scheitauer, H., Smith, P. K., Tsormpatzoudis, C., Barkoukis, V., Del Rey, R., et al. (2012). *European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ)*. University of Bologna.

Cohen, J. & Cohen, P. (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences.* Mahwah (N.J.): Lawrence Erlbaum Associates.

Crespo, N. (2004). La Metacognición: Las Diferentes Vertientes de una Teoría. *Revista Signos 33*(44), 97 – 115.

Frydenberg, E. (2008). *Adolescent coping.Advances in Theory, Researchand Practice*. London: Taylor & Francis Group.

Kagan & Lang (1978). *Psychology and Education. An Introduction.* New York: Harcourt, Brace y Jovanovich, Inc., 128-150.

Kristensen, S.M. & Smith, P.K. (2003). The use of coping strategies by Danish children classed as bullies, victims, bully/victims, and not involved, in response to different (hypothetical) types of bullying. *Scandinaviam Journal of Psychology, 44, 479-488.*

Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1984). *Stress appraisal and coping.* New York: Springer.

Menesini, E., Fonzi, A., Sánchez, V., y Ortega, R. (2005). Strategie di coping e valutazione degli esiti in un contesto di bullismo. *Rassegna di Psicología, monográfico "Regolazione delle emozioni e relazioni tra pari", XXII, 2,* 69-84.

Mora-Merchán, J.A. (2006) Coping Strategies: Mediators of Long-Term Effects in Victims of Bullying? *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud |Annuary of Clinical and HealthPsychology, 2*, 15-25.

Nacimiento, L., Rosa, I. y Mora-Merchán, J.A. (2012). Inventario de Habilidades Cognitivas. Universidad de Sevilla. No publicado

Olweus, D. (1993). *Bullying at scholl: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.

Perczek, R. ,Charles, S. ,Carver , Alicia A. Price & Christina Pozo-Kaderman (2000): Coping, Mood, and Aspects of Personality in Spanish Translation and Evidence of Convergence With English Versions. *Journal of Personality Assessment* , *74*(1), 63-87.

Sánchez, V., Ortega, R., y Menesini, E. (2012). La competencia emocional de agresores y víctimas de bullying. *Anales de psicología, 28*(1), 71-82.

Šleglova, V. & Cerná, A. (2011). Cyberbullying in adolescent victims: Perception and Coping. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace, 3*(2).

Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49*(4), 376-385.

UN ANÁLISIS RETROSPECTIVO DE LAS RELACIONES ENTRE LA PEDAGOGÍA EXPERIMENTAL Y LA PSICOLOGÍA

Carlos Ibáñez Bernal* y María Amelia Reyes Seáñez**

**Universidad Veracruzana; **Universidad Autónoma de Chihuahua*

Resumen

Se presenta un breve recorrido por la historia de la Pedagogía Experimental a finales del Siglo XIX y principios del XX, enfocándose en sus más importantes exponentes y en su obra original, con el propósito de identificar las principales tendencias teóricas y metodológicas que se han aplicado al estudio de la enseñanza y el aprendizaje en situaciones escolares. Utilizando el método histórico analítico-sintético, se pueden distinguir principalmente tres grandes fuentes de la investigación experimental en educación, la primera derivada de las aplicaciones de las teorías funcionales y evolutivas, así como de las técnicas y métodos psicológicos vigentes en esa época; la segunda a partir de la fundación de la Psicología Educacional que aparentemente vino a tomar el papel de la pedagogía, al menos en los Estados Unidos; la tercera generada a partir de la propia pedagogía, considerada como ciencia por derecho propio. Se analizan de manera general las contribuciones que estas tendencias investigativas han tenido en el desarrollo de técnicas, métodos o estrategias para mejorar los procesos de enseñanza para el aprendizaje.

Abstract

This chapter presents a brief history of Experimental Pedagogy in late 19th century and early 20th, focusing on its most important exponents and in their original work, with the purpose of identifying the main theoretical and methodological trends applied to the study of teaching and learning in school settings. Using the analytic–synthetic historical method, one can distinguish mainly three major sources of experimental research in education, the first derived from the applications of functional and evolutionary theories, as well as from the techniques and psychological methods in force at that time; the second from the foundation of Educational Psychology which apparently came to take the role of pedagogy, at least in the United States; the third generated from pedagogy itself, considered as a science in its own right. The contributions that these

investigative trends have had on the development of techniques, methods or strategies to improve the teaching and learning processes are discussed.

Introducción

En diversas revisiones realizadas en el transcurso de los últimos 40 años, en las que se aborda la influencia que ha tenido la psicología sobre las prácticas educativas, se hace hincapié en la notable falta de relación existente entre ellas (por ejemplo, Berliner, 1993; Hilgard, 1977; McCaslin & Hicky, 2001; Wittrock, 1992). Esta situación llama la atención, pues siendo el aprendizaje una de las más importantes áreas de investigación y teorización de la psicología general, es de sentido común suponer un vínculo necesario entre los principios del aprendizaje y su aplicación para promover el aprendizaje escolar.

La razón de esta falta de vinculación es por demás interesante, al constituir un índice de la capacidad de la psicología en su estado teórico actual para orientar las prácticas en un campo tan socialmente importante como lo es la educación. Esta situación sin duda merece un estudio a profundidad de las relaciones que históricamente se han establecido entre psicología y educación, tratando de determinar la naturaleza de las propuestas que se han hecho desde la psicología para mejorar las prácticas educativas y sus resultados.

En este trabajo se abordan exclusivamente las primeras propuestas que se hicieron a la educación a finales del Siglo XIX y principios del Siglo XX, cuando nace la psicología funcionalista estadounidense, habiendo recibido la influencia del positivismo, del evolucionismo y del pragmatismo, que junto con la adopción del método experimental de investigación y los rigorosos métodos de cuantificación abrieron las puertas para que la psicología adquiriera un carácter “científico”. Al mismo tiempo se intenta conocer el impacto que tuvo este cambio paradigmático cientificista en la Pedagogía, disciplina que se había consolidado como tal desde mediados del Siglo XVII.

Método

Utilizando el método histórico analítico-sintético, se recopilaron en bibliotecas y en bases de datos virtuales los principales textos originales de los autores más

prominentes de la psicología funcionalista estadounidense con aportaciones explícitas a la educación. Asimismo, se revisaron diversos textos de publicación reciente sobre historia de la psicología educacional y de la pedagogía, con el propósito de contextualizar las propuestas y aportaciones de la psicología funcional y la pedagogía experimental a la educación.

Resultados

Desde principios del siglo XIX, con Juan Federico Herbart (1776-1841), se reconoció formalmente que la psicología podía tener importantes aportaciones como ciencia auxiliar para la reflexión sobre los métodos educativos (Abbagnano, 1987; Abbagnano & Visalberghi, 1964). Pero fue con el positivismo comtiano y evolucionista de finales del siglo XIX que la psicología, bajo la influencia del pragmatismo y el funcionalismo, recibió un nuevo impulso en el que se generaron las áreas de aplicación social, entre ellas la psicología clínica y la psicología educacional.

En un principio, se reconocía a la pedagogía como una disciplina propia e independiente, encargada de definir los fines y los medios de la educación, a la que la psicología podía contribuir aportando los principios del aprendizaje y del desarrollo para mejorar sus métodos. Esta independencia entre psicología y pedagogía es explícita como una primera tendencia que englobaría los enfoques de William James, Stanley Hall, James Cattell, John Dewey o Charles Judd. Entre las aportaciones más importantes que esta tendencia tuvo sobre la pedagogía se pueden citar, además de las bases filosóficas del funcionalismo, el intento de proveer fundamentos conceptuales de una incipiente ciencia psicológica al aprendizaje y el desarrollo infantil y la adolescencia, los métodos experimentales de investigación, así como las técnicas de medición aplicadas a la evaluación de rasgos y diferencias individuales.

Una segunda tendencia se hace notable a partir de la fundación de la Psicología Educacional moderna, atribuida a Edward L. Thorndike en 1903, en la que el nombre de "pedagogía", que hacía referencia a una disciplina íntegra, comenzó a desaparecer en el discurso sobre educación en los Estados Unidos. Quizás una razón de ello fue que la psicología educacional, según Thorndike, ya no sólo buscaba mejorar los *métodos* para la enseñanza y el aprendizaje escolar, sino también definir y clarificar los *fines* de la educación, ayudar a comprender el *material* de la educación, es decir, el intelecto, el

carácter y la conducta, además de contribuir a la comprensión de los *medios* educativos. Aparentemente, la psicología educacional podía sustituir a la pedagogía. Puede decirse que la pedagogía continúa hasta la fecha como una disciplina tradicional en Europa y Latinoamérica, pero no en E.U.A. Más aún, los libros sobre historia de la pedagogía no contemplan a Thorndike entre sus contribuyentes, ni a muchos que continuaron aportando a la línea de la psicología educacional abierta por él. Esta tendencia quizás sea la que en su momento menos aportaciones brindó a la pedagogía o a las prácticas educativas, quizás por su interés en desarrollar una teoría general del aprendizaje a partir de la investigación experimental rigurosa, cuantitativa y sistemática con animales, la cual resultaba a simple vista muy ajena y difícil de interpretar para su aplicación a los escenarios escolares.

Una tercera tendencia la constituye el intento de algunos pedagogos por hacer de su disciplina una ciencia por derecho propio, adoptando los métodos de investigación y de medición de las ciencias naturales. Este movimiento, llamado por algunos "pedagogía experimental", ocurre a finales del Siglo XIX y principios del XX principalmente en Europa, en Alemania con Ernst Meumann, en Bélgica con Raymond Buyse y Ovide Decroly, en Francia con Alfred Binet, en Suiza con Édouard Claparède, en Italia con María Montessori. Al respecto, es importante señalar la fuerte influencia que la mayoría de estos pedagogos recibieron a partir del contacto directo o epistolar con los psicólogos funcionalistas estadounidenses, especialmente de Stanley Hall, John Dewey, William McCall, Charles Judd y Edward Thorndike, sobre quienes también ejercieron una preponderante contribución. Podría decirse que esta tendencia mostró ser la más productiva para modificar las prácticas educativas, la que incluso se ha denominado "Escuela Nueva" en algunos libros de historia de la pedagogía (Gilbert, 1977). Es posible que su impacto haya consistido en plantearse de inicio los problemas educativos a resolver y acudir a las ciencias pertinentes a esos problemas específicos para encontrar posibles soluciones que guiaran el proceder práctico.

Finalmente, aunque no concierne al objetivo de este trabajo, se debe mencionar una cuarta tendencia en la que la pedagogía se desarrolla de manera relativamente independiente de otras ciencias y, especialmente, sin tomar a la psicología como guía. Se trata de aportaciones a la educación desde un punto de vista más intuitivo, con un interés abiertamente social y sin pretensiones científicas. En esta tendencia se pueden

mencionar las obras de Georg Kerschensteiner en Alemania, William Kilpatrick en Estados Unidos y, más hacia los mediados del siglo XX, la obra de Célestin Freinet.

Conclusiones

La relación entre la psicología y la pedagogía, o directamente con las prácticas educativas, por lo menos en este importante periodo histórico, es diversa aunque definitoria de cómo se han venido desarrollando los tratados sobre educación hasta la actualidad.

Es importante resaltar que al ser la tendencia más productiva aquella de los pedagogos que buscaban hacer de su disciplina una ciencia por derecho propio, sin dejar de acercarse a la psicología, a la metodología experimental y de medición, se hace evidente que la psicología podría ser más importante en tanto ofrezca conocimiento pertinente y útil para normar la planeación y las prácticas de enseñanza y para el aprendizaje escolar. Así, si nos preguntáramos qué requiere la educación de la psicología para cumplir los objetivos institucionales mencionados, podría darse una respuesta tentativa: (a) una teoría funcional del aprendizaje y (b) una teoría del desarrollo de competencias —i. e. desempeños inteligentes ajustados a criterios—, derivadas ambas de un mismo sistema teórico comprensivo general, y fundamentado en la investigación sistemática, tanto experimental como comparativa. La primera de ellas nos permitiría responder a la pregunta "¿cuáles son las condiciones situacionales idóneas para que se logre el aprendizaje de esta competencia particular? La segunda teoría nos permitiría contestar a la pregunta "¿cómo debo organizar los contenidos curriculares de este dominio particular, de tal manera que se correspondan con el desarrollo funcional ontogenético del ser humano?

Ante las preguntas planteadas, es evidente que la psicología genética ha venido aportando algunas respuestas que en mucho han influido la forma de organizar contenidos curriculares. Sin embargo debemos darnos cuenta que esto no es suficiente; es necesario saber programar condiciones idóneas para propiciar el aprendizaje de competencias de distinto nivel de aptitud en un determinado tipo de dominio, lo cual, aún hoy, es difícil ver cómo pudieran servir las teorías del aprendizaje que han aportado los distintos paradigmas psicológicos.

Referencias

Abbagnano, N. (1987). *Diccionario de filosofía.* México: Fondo de Cultura Económica.

Abbagnano, N., & Visalberghi, A. (1964). *Historia de la pedagogía.* México: Fondo de Cultura Económica.

Berliner, D. C. (1993). The 100-year journey of educational psychology: from interest, to disdain, to respect for practice. En T. K. Fagan, & G. R. Vanden-Bos, *Exploring Applied Psychology: origins and critical analysis* (págs. 39-78). Washington, D. C.: American Psychological Association.

Gilbert, R. (1977). *Las ideas actuales en pedagogía*. México: Editorial Grijalvo.

Hilgard, E. R. (1977). Psychology´s influence on educational practice: A puzzling history. *Education , 97*, 203-219.

McCaslin, M., & Hickey, D. T. (2001). Educational psychology, social constructivism, and educational practice: A case of emergent identity. *Educational Psychologist , 36*, 133-140.

Wittrock, M. C. (1992). An empowering conception of educational psychology. *Educational Psychologist , 27*, 129-141.

EVALUTATION AS A PROCESS FOR ENHANCING EDUCATIONAL CULTURE IN THE ADULT EDUCATIONAL SERVICES. THE EDUEVAL PROJECT EXPERIENCE

Stefania Ulivieri Stiozzi

Department of Human Sciences for Education «Riccardo Massa», Milán

Abstract

Background. The EDUEVAL Project aims to investigate and compare the evaluation practices implemented within adult education services, in light of their close interrelationship with the cultural, political and educational traditions of the countries participating in the project, towards developing a shared European evaluator profile. **Method.** In this paper we discuss the results of a sample of in-depth interviews conducted with officially recognized and unofficial evaluators in two Italian regions (Lombardy and Apulia), using the methods of "narrative inquiry" (Chase, 2005). The aims of the interview procedure were to explore meanings and representations of evaluation, identify from interviewees' narratives of evaluation practices the difficulties encountered and reflect on the consequences that engaging in evaluation can bring about. (Ciucci, 2008). **Results.** The key finding of our research was that in order for evaluation procedures to become instruments of change for the culture of educational services, they must be based on practices of shared reflection among staff members. It is critical to monitor alongside the results of the evaluations, evaluation itself as a practice that generates unseen outcomes and hidden processes within the organization. **Conclusions.** A course for evaluators – the key aspect of the Edueval project – is currently being designed, with a view to applying the outcomes of the research to the training of evaluators.

Resumen

Introducción. El proyecto EDUEVAL quiere investigar las prácticas de evaluación de los funcionarios que trabajan en el servicio de educación de adultos, en su estrecha relación con las tradiciónes culturales, políticas y pedagógicas de los países que participan al proyecto, con el objetivo de compararlas y contribuir a la definición de un perfil del evaluador a nivel europeo. **Método.** En este trabajo se discuten los resultados

de una muestra de entrevistas profundas realizadas por evaluadores oficialmente reconocidos y no oficialmente reconocidos realizadas utilizando el método de "investigación narrativa" (Chase, 2005). en dos regiones del territorio italiano (Lombardía y Apulia). El objetivo del trabajo de entrevistas fue lo de profundizar los significados y las representaciones de la evaluación, reconstruyendo a través de la narración de las prácticas, las dificultades encontradas y reflexionar sobre las consecuencias a las que la evaluación expone. (Ciucci, 2008). **Resultados.** El principal resultado que nuestra investigación ha conseguido es que los procedimientos de evaluación para convertirse en instrumentos capaces de lograr un proceso de innovación de la cultura de los servicios, deben confiar en las prácticas de reflexión compartidas entre todos los miembros de la dirección. Hay que vigilar no solo en los resultados de la evaluación, sino en la evaluación de sí misma, como una práctica que genera derivas invisibles y procesos sumergidos en la organización. **Conclusiones.** Hay un diseño de un curso para evaluadores - el eje del proyecto Edueval - que quiere traducir los resultados del trabajo de investigación en llave formativa.

1. Background: the international debate on evaluation in the adult education services

National and international debate on the requirement for a univocal definition of evaluation in the area of educational and social services, has over time generated a large number of proposals that are difficult to synthesize.(Bezzi, 2007) Aside from the attempt to codify the practice of evaluation in strictly objective terms as the analysis and measurement of results and objectives using purely quantitative instruments, all the proposed definitions converge in identifying the systemic and process-based nature of evaluation practices and a corresponding emphasis on improving the quality of processes and outputs with a view to bringing about transformation and change (Bisio, 2002; Ciucci, 2008). The inquiry into evaluation does not appear to be limited to technical aspects: objective research, stripped of values that would inevitably influence its direction and outcomes, is in fact impossible to achieve and to call for it is mere “rhetorical discourse” (Bezzi, 2001). Recent years have seen lively debate concerning the relationship between evaluation and values and the ethical implications of evaluation practices and this has pointed up the cultural, local, human and political

dimensions of evaluation – dimensions that any rigorous enquiry must necessarily take into account (Mortari, 2006). When our focus is on the evaluation of processes and results in educational services, it is all the more important that we adopt an educational perspective suited to pointing up the dimension of learning that evaluation practices are intended to foster. If it is not to be reduced to an attempt to win at all costs "a stamp of approval", a good evaluation must be aimed at enhancing learning within the organization for all the actors involved (Eyler & Giles, 1999; Kaneklin, 2000)

2. The design of the EDUEVAL project

The EDUEVAL project[1] has identified investigating the dimension of learning inherent to effective evaluation practices as its leading focus. Its field of intervention is that of informal learning in adult education services that offer a range of educational activities in different contexts: employment centres, services, local bodies and associations, etc.. Defining the profile of the professional figures who evaluate the work of those providing adult education services is a key challenge today, both because the existing European legislation does not provide such a definition and because guaranteeing the quality of the educational offering in this specific area of intervention has become a top priority for EU development strategies. The project has the aim of comparing, via the contribution of the education professionals and evaluators actively involved in the project, the evaluation practices and methods adopted across different European countries, in order to advance understanding of how evaluation is currently presented, delivered and organized. This emphasis on the participative dimension of the project, which involves the sharing of practices among countries and contexts traditionally characterised by different evaluation cultures, is designed to bring about a cross-contamination of knowledge that in turn may help to construct a European evaluator profile informed by the various academic and professional cultures as well as by the implicit knowledge acquired daily in the various workplaces.

3. The results of the Italian qualitative research: analysis of a sample of formal and informal evaluators operating in Northern and Southern Italy

[1] For a detailed description of the project and its aims and methods, see the dedicated website www.edueval.eu.

Given that the aim of the research was to explore both the codified and the informal practices implemented by the various professional figures in the course of their work, rather than using traditional instruments such as surveys it was necessary to adopt, within a qualitative research framework, more open-ended methods such as in-depth interviews and narrative techniques. Such instruments emphasize the educational potential of conversation in the context of free and non-directive interviews (Rogers, 1997). We conducted in-depth interviews with a sample of professionals/evaluators, both officially recognized and unofficial, working in different sociocultural contexts (Lombardy and Apulia).

Our study showed that the recent trend has been for evaluation orientations and practices to be influenced by the logic of the corporate sector, which imposes rationalization and measurement processes based on codified standards (Bertin, 1995).The key result of our research was that for evaluation procedures to become instruments aimed at bringing about change in the services evaluated, they need to involve practices of shared reflection among staff members, with a focus on the logic and processes implemented by the team (Bisio, 2002)

The outcome of our research with the Italian sample is that the practice of evaluation is a complex *dispositive* (Massa, 1992), that acts on the areas of contact between individuals, groups and organizations. By virtue of a series of latent processes taking place at the personal, group and organizational levels, evaluation is transformed from a practice of measurement and analysis to an *educational act*, in which the dimensions of the unconscious areas of individuals, groups and organizations and the interrelations among them converge with the dimensions of the management of power as an imaginary and operative structure (Kets de Vries, 2000; Perini, 2007)

Indeed, evaluation is a *dispositif* that activates strong emotional currents in work groups, which, if undealt with, can give rise over time to phenomena such as work-related stress and burnout. It follows that working on the group culture of a given service is crucial to developing a practice of evaluation of internal educational processes that not only serves to certify outcomes but also provides added value in terms of educators' professional learning and of organizational wellbeing.

4. Conclusions

In light of the above, we are currently designing a training course for evaluators of educators in the adult education services that is informed by our analysis of the training needs expressed by the evaluators themselves during the research interviews. While on the one hand, evaluators feel the requirement to increase their knowledge of theories and techniques of evaluation, on the other they express the need to learn from the evaluation, that is to meet the challenge posed by evaluation, in order to improve processes within work groups. The interviews provided key input for developing a *multifocal perspective* on the part of the evaluator that integrates knowledge related to the area of organizational management with psychopedagogical knowledge. The evaluators interviewed in our study held both of these areas of expertise to be essential to an evaluator who wishes to guide the human and professional development of individuals and work groups in the educational services.

References

Bertin, G. (1995). *Valutazione e sapere sociologico. Metodi e tecniche di gestione dei processi decisionali.* Milano: FrancoAngeli.

Bezzi, C. (2001). *Il disegno della ricerca valutativa*. Milano: FrancoAngeli.

Bezzi, C. (2007). *Cos'è la valutazione. Un introduzione ai concetti, le parole chiave e i problemi metodologici.* Milano: FrancoAngeli.

Bisio, C. (2002), *Valutare in formazione. Azioni, significati, valori*. Milano: FrancoAngeli.

Chase, S. E. (2005). Narrative inquiry: Multiple lenses, approaches, voices. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.,)(pp. 651-679.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Ciucci, F. (2008). *Valutazione delle politiche e dei servizi sociali. Partecipazione, metodo, qualità.* Milano: FrancoAngeli.

Eyler, J., & Giles, D. (1999). *Where's the learning in service-learning?.* San Francisco: Jossey-Bass.

Kaneklin, C. (2000). Valutazione e qualità nei servizi. Valutare il valore del servizio. In Regalia C., Bruno A. a cura di, *Valutazione e qualità nei servizi. Una sfida attuale per le organizzazioni*, Milano: Unicopli.

Kets de Vries, M. (1984), *The Neurotic Organization*, tr..it., Milano: Cortina,1992.

Massa, R. (1992) (Ed). *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, Milano: Franco Angeli.

Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*, Milano: Bruno Mondadori

Perini, M. (2007). *L'organizzazione nascosta. Dinamiche inconsce e zone d'ombra nelle moderne organizzazioni*, Milano, FrancoAngeli.

Rogers, C. (1951). *Client-centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory*, tr.it., Firenze: La Nuova Italia, 1997.

INADAPTACIÓN ESCOLAR Y PERCEPCIÓN PERSONAL DE FUTURO DURANTE LA ADOLESCENCIA TEMPRANA

Laura Verdugo, Yolanda Sánchez-Sandoval y Melania Creo

Universidad de Cádiz

Resumen

Durante la etapa de Educación Secundaria Obligatoria los alumnos experimentan una creciente presión hacia sus resultados académicos, además de una preocupación por la toma de decisiones que sobre su futuro en breve deben tomar. Nuestro objetivo es conocer las posibles relaciones entre la adaptación escolar de 355 adolescentes y sus expectativas de futuro. Se realizaron dos recogidas de datos (1º y 2º de ESO). La adaptación escolar se midió con el Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI) (Hernández, 1996), cumplimentado por los chicos, y con el EA-P (Cava y Musitu, 1999), cumplimentado por sus tutores. Estudiamos las posibles diferencias relacionadas con características sociodemográficas. Los resultados mostraron diferencias en las expectativas de futuro de estos chicos relacionadas con algunas características personales, sobre todo en relación a su ajuste y adaptación escolar. Los chicos mostraron expectativas futuras más bajas que las chicas. Además, se encuentran más inadaptados escolarmente. Esta inadaptación escolar es mayor en chicos procedentes de familias desestructuradas y/o con importantes necesidades económicas. Los chicos que en 1º de ESO mostraron peores expectativas de futuro eran los que en 2º de ESO mostraban una mayor inadaptación escolar. Nuestro trabajo evidencia las relaciones entre aspectos motivacionales (expectativas) y adaptación escolar real.

Abstract

During the stage of compulsory Secondary Education students experience a growing pressure on their academic results. Besides, they are worried about the decisions that they have to make shortly related to their future. The aim of this study is to understand the possible relationships between school adjustment and future expectations of 355 adolescents. Two data collections were performed (1st and 2nd Secondary Education). School adjustment was measured with the self reported multifactor test of child adjustment (TAMAI) (Hernández, 1996), provided by all the children and the EA-P

(Cava and Musitu, 1999), completed by their teachers. We studied the possible differences related to sociodemographic characteristics. The results showed differences in these children' future expectations related to personal characteristics, especially in relation to their school adjustment. The boys showed lower future expectations than girls. Furthermore, they are more academically misfits. This school maladjustment is higher in children from dysfunctional families and / or from families who have significant financial needs. The children who showed the worst future expectations in 1st ESO were those who showed greater school maladjustment in 2nd ESO. This study shows the relationships between motivational aspects (expectations) and actual school adjustment.

Introducción

Durante la adolescencia temprana se experimentan importantes cambios y transiciones, con implicaciones emocionales, familiares y académicas, que facilitan el logro de la identidad personal. En esta etapa se atribuye una mayor importancia al futuro. La perspectiva de tiempo puede influir en las acciones y decisiones personales, siendo un requisito previo para empezar a construir la propia identidad (Laghi, Baiocco, Lonigro, Capacchione, y Baumgartner, 2012)

En la etapa de Educación Secundaria Obligatoria existe una creciente presión hacia el rendimiento que experimentan los adolescentes, además de una preocupación en la toma de decisiones sobre su futuro que en breve deben tomar. Se trata de esfuerzos por adquirir una formación que les abra las puertas al mundo laboral. Por esta razón pretendemos estudiar el ajuste escolar del adolescente y su relación con las expectativas de futuro, considerando otras variables.

Factores personales, como la actividad cognitiva en la representación de las metas, son también importantes en este sentido (Bandura, 2006). La función motivacional de las metas está asociada a la autoevaluación que se hace de sí mismo, de sus logros y posibilidades de alcanzarlas. Además, las expectativas de futuro no se construyen independientemente del contexto sociocultural donde se crece. Personas bajo condiciones educativas y socioeconómicas desfavorables tienen una perspectiva de tiempo futuro restringida (Nuttin, 1985).

Las expectativas de futuro, se basan en aspiraciones y temores con respecto a posibles eventos en la vida relacionados con diversos dominios (Seginer, 2009). En este caso estudiaremos el dominio escolar, especialmente el ajuste y la adaptación escolar de los adolescentes. Se conoce que existen vinculaciones positivas entre perspectivas de futuro y logros académicos (Meyer y Krumm-Merabet, 2003). Cuando un alumno está fuertemente motivado todo su esfuerzo y personalidad se orienta hacia el logro de una determinada meta, empleando para ello todos sus recursos. (Lozano, 2009).

Si bien es cierto, parte de los problemas escolares se explican por diversos factores, y muchos de ellos suceden fuera del aula. Los alumnos con índice de riesgo elevado presentan, en general, mayores dificultades académicas (Estévez, Martínez y Jiménez, 2009). Por otro lado, tanto el género como el apoyo recibido de la familia y el estatus sociométrico, predicen el éxito académico (Hüsnü, 2010).

Método

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 355 estudiantes, 181 eran chicos (51%) y 174 (49%) chicas, de entre 11 y 15 años (*M*=12.72, *DT*=0.776) que cursaban 1º de E.S.O., en tiempo 1 (T1), y 2º de E.S.O. en tiempo 2 (T2).

Medidas

Escala de Expectativas de Futuro en la Adolescencia (EEFA) (Sánchez-Sandoval y Verdugo, en prensa). Permite conocer cómo creen que será su futuro imaginándose a sí mismos dentro de unos años. Se compone de 14 ítems (escala Likert de cinco puntos). Aporta una puntuación total y cuatro subescalas (expectativas económico/laboral, de bienestar personal, académicas y familiares).

TAMAI (Hernández-Guanir, 1996). Mide la adaptación en distintas áreas. En este estudio se ha utilizado sólo la subescala de *Inadaptación Escolar.*

Escala de Percepción del alumno por el profesor (EA-P) (Cava y Musitu, 1999). Mide la percepción que el profesor tiene del alumno con respecto a su ajuste social en el aula, rendimiento académico, implicación de la familia y relación profesor-alumno. Se compone de 8 ítems (en una escala de 1 a 10).

Índice de Riesgo Psicosocial Acumulado (IRPA). Es una variable que va de 0 a 4, y supone un sumatorio de la presencia de las siguientes variables (centro de protección, familia desestructurada, adicciones familiares, precariedad económica, otras etnias).

Resultados

1. Expectativas de Futuro

Como media (*M*= 4.215, *DT*=0.544), estos chicos tienen unas expectativas elevadas sobre su futuro. Las puntuaciones medias de las subescalas son también superiores a 4.

2. Expectativas de futuro y variables sociodemográficas.

a. Género

Los chicos mostraron medias más bajas en expectativas de futuro (t(349,710)= -2,385, *p*<.05), y menores expectativas académicas que las chicas (t(338,865)= -4.058, *p*<.001).

b. Riesgo psicosocial

Las correlaciones entre EEFA y el IRPA indican menores expectativas de futuro entre los chicos que viven en situación de un mayor riesgo psicosocial (r=-.215, p<.001). El ANOVA muestra diferencia entre los grupos, presentando los chicos sin riesgo mayores expectativas que los otros (F(2,352)=8,996, *p*=.000) (Figura 1).

Figura 1. Expectativas de Futuro según IRPA.

3. Expectativas de futuro (T1) y ajuste escolar –*EA-P*- (T1).

Las expectativas de futuro correlacionan positivamente con su ajuste escolar (r=.332; *p*<.001) (Figura 2). Las correlaciones son elevadas en todas las subescalas, excepto en la familiar. Especialmente, existe una mayor correlación con las expectativas académicas (r=.466; *p*<.001).

Figura 2. Ajuste escolar según Expectativas de Futuro.

5. Inadaptación escolar –TAMAI (T2)- y variables sociodemográficas.

a. Género

Los chicos mostraron mayor inadaptación escolar (t(277)= 3.479, *p*<.01), así como mayores hipolaboriosidad (t(272,908)= 3.100, *p*<.01), hipomotivación (t(277)= 2.313, *p*<.05), aversión a la instrucción (t(276,285)= 2.879, *p*<.01) e indisciplina (t(277)= 4.142, *p*<.001).

b. Riesgo psicosocial

Las correlaciones entre TAMAI y el IRPA indican mayor inadaptación escolar entre los chicos que viven en situación de un mayor riesgo psicosocial (r=.205, p<.001). Los chicos sin riesgo presentan mejor adaptación escolar que aquellos con riesgo moderado o elevado (F(2,276)=6,721, *p*=.001) (Figura 3).

Figura 3. Inadaptación escolar según IRPA.

El método ANOVA mostraba diferencias significativas para todas las dimensiones de inadaptación escolar (Figura 4).

Figura 4. Inadaptación escolar y subescalas según IRPA.

6. Expectativas de futuro (T1) y adaptación escolar –*TAMAI*- (T2).

El Análisis de Correlaciones de Pearson indica que las expectativas de futuro de estos chicos correlacionan negativamente con la inadaptación escolar de los estudiantes transcurrido un año después ($r=-.345$, $p<.001$) (Figura 5).

Figura 5. Inadaptación escolar y EEFA

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos en este estudio confirman la idea de que existen ciertas variables psicosociales que intervienen en la construcción de las expectativas de futuro de los preadolescentes. Así, parece que los chicos que viven en una situación de mayor riesgo psicosocial presentan menores expectativas futuras. La orientación hacia el futuro se asocia con el desarrollo de la confianza en los demás y las creencias acerca de la posibilidad de predecir y controlar eventos y comportamientos; aspectos que requieren crecer en una familia y en una comunidad caracterizada por algún grado de estabilidad económica, social, política y psicológica (Zimbardo, 1994).

Son claras las relaciones entre el ajuste escolar actual (desempeño escolar, esfuerzo, motivación escolar, relación con los compañeros) y las expectativas que los chicos tienen hacia su futuro. Los adolescentes van construyendo una imagen futura de su propio *yo* como consecuencia de sus logros reales. Parece que los adolescentes se sienten motivados para lograr resultados en el presente cuando perciben que tales resultados tienen un valor para el futuro (Eccles y Wigfield, 2002).

Las expectativas futuras construidas por estos adolescentes, mantienen relación con la adaptación escolar que presentan tras un período de tiempo. Los resultados muestran que los estudiantes que manifiestan mayores expectativas de futuro tienen,

posteriormente, una mejor adaptación escolar. No obstante, también debemos prestar atención al contexto sociocultural como un factor asociado al fracaso escolar.

En definitiva, las expectativas de futuro son importantes predictores del desarrollo y conducta adolescente (Sipsma, Ickovics, Lin y Kershaw, 2012). Se trata de creencias que el sujeto tiene en cuanto a sus posibilidades en el logro de un resultado o en la realización de una tarea. La investigación sugiere que los estudiantes que creen que son capaces de efectuar una tarea (tienen elevadas expectativas de logro) utilizan más estrategias cognoscitivas y son más proclives a persistir en la misma que los estudiantes que no se creen capaces (Pintrich y De Groot, 1990).

Referencias

Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science, 1*(2), 164-180.

Cava, M.J. y Musitu, G. (1999). Percepción del profesor y estatus sociométrico en el grupo de iguales. *Información psicológica, 71*, 60-65.

Eccles, J. S., y Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology, 53*, 109–130.

Estévez, E., Martínez, B. y Jiménez, T.I. (2009). Las Relaciones sociales en la Escuela: El Problema del Rechazo Escolar. *Psicología Educativa, 15*(1), 5-12.

Hernández, P. (1996). *TAMAI, Test autoevaluativo multifactorial de adaptación infantil.* Madrid: TEA.

Hüsnü, H. (2010). The effects of gender, perceived social support and sociometric status on academic success. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 2*(2), 3801-3805.

Laghi, F., Baiocco, R., Lonigro, A., Capacchione, G., y Baumgartner, E. (2012). Family functioning and binge drinking among Italian adolescents. *Journal of Health Psychology, 17*(8), 1132–1141.

Lozano, A. (2009). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la Educación Secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica, 1*(1), 43-66.

Nuttin, J. y Lens, W. (1985). *Future time perspective and motivation: Theory and research method*. Location: Erlbaum.

Pintrich, P. y De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom performance. *Journal of Educational Psychology, 82(1)*, 33-40.

Seginer, R. (2009). *Future Orientation. Developmental and Ecological Perspectives.* Israel: Springer.

Sipsma, H. L., Ickovics, J. R., Lin, H., y Kershaw, T. S. (2012). Future expectations among adolescents: A latent class analysis. *American Journal of Community Psychology, 50*(1-2), 169-181.

Zimbardo, P. (1994). Foreword. En Z. Zaleski (Ed.), *Psychology of future orientation* (pp. 7-9). Lublin: Scientific Society KUL.

LAS CREENCIAS DE AUTOEFICACIA DOCENTE SOBRE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS DE PROFESORES DE SECUNDARIA EN FORMACIÓN SEGÚN EL GÉNERO Y LA ESPECIALIDAD

Ana Belén Borrachero Cortés*, Mª Antonia Dávila Acedo* y Mª Luisa Bermejo García**

**Dpto. de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Matemáticas. Facultad de Educación. Universidad de Extremadura (Badajoz, España); **Dpto. de Psicología y Antropología. Facultad de Educación. Universidad de Extremadura (Badajoz, España).*

Resumen

Desde hace unos años, el concepto de autoeficacia cobra una mayor importancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje, siendo diferente según diversas variables como el género, la experiencia, la edad o la titulación. El propósito de este estudio es conocer qué creencias de autoeficacia docente poseen los futuros profesores de Secundaria en la enseñanza de las ciencias distinguiendo por género y especialidad académica. La muestra está constituida por 83 alumnos del Máster Universitario de Formación del Profesorado en Educación Secundaria de Ciencias de la Universidad de Extremadura durante los cursos académicos 2011/13. Se ha utilizado una adaptación al español del cuestionario STEBI-B (Science Teaching Efficacy Belief Instrument - Preservice) de Enochs y Rigss (1990) que mide las creencias de autoeficacia en la enseñanza de las ciencias, en su versión para profesores en formación, a través de dos sub-escalas: la eficacia personal en la enseñanza de las ciencias (PSTE) y la expectativa de resultados en la enseñanza de las ciencias (STOE). Los análisis realizados muestran que existen diferencias significativas en las creencias de autoeficacia docente en cuanto al género, a favor del género masculino, y en la especialidad realizada donde los estudiantes de Matemáticas presentan menores creencias de autoeficacia docente.

Abstract

In recent years, the concept of self-efficacy takes on added importance in the process of teaching and learning, being different depending on several variables such as gender, experience, age or degree. The purpose of this study is to know the teacher self-efficacy beliefs by prospective teachers in secondary science teaching, distinguishing by gender

and academic major. The sample consists of 83 students from the University Master of Teacher Training in Secondary Science Education from the University of Extremadura during the academic years 2011/13. We used a Spanish adaptation of the questionnaire STEBI-B (Science Teaching Efficacy Belief Instrument - Preservice) of Enochs and Riggs (1990) to measure self-efficacy beliefs in science education, in its version for teachers in training, through two sub-scales: personal science teaching efficacy (PSTE) and the science teaching outcome expectancy (STOE). Our findings show that there are significant differences in teacher self-efficacy beliefs regarding gender and specialty on, mostly on personal effectiveness. It was concluded that male teachers in training will have higher self-efficacy beliefs in science education that future female teachers and who are the students of the specialty of Mathematics who have lower self-efficacy beliefs in teaching.

Introducción

La autoeficacia es definida por Bandura (1997) como aquellas creencias de una persona referidas a su capacidad para organizar y ejecutar las diferentes fases de una acción necesarias para conseguir determinados logros. Llevando el tema hacia nuestro estudio, podemos definir la autoeficacia del profesor como la creencia acerca de su competencia profesional para enseñar el conocimiento escolar al alumnado, en este caso científico.

Los profesores que muestran creencias de alta autoeficacia para afrontar situaciones difíciles en el aula, se sienten normalmente cómodos, disfrutan con lo que hacen, apareciendo emociones positivas y convirtiéndose en buenos predictores de la satisfacción por la tarea de enseñar. En cambio, los profesores con una baja autoeficacia son sensibles a la ansiedad asociada a fracasos, pues afrontan esas situaciones como una continua amenaza (Ashton y Webb, 1986; Perrenoud, 1996).

Dado que el docente es el profesional que tiene la función de conducir los procesos de enseñanza y aprendizaje, será el referente de sus alumnos en el aula y aquel que directa e indirectamente influya en el comportamiento de los mismos. Conocer las creencias de autoeficacia que los docentes poseen sobre sí mismos nos permite alcanzar nuevas metas para intentar mejorar la calidad de la labor docente, siendo especialmente importante en las etapas iniciales de la profesión docente, ya que es aquí donde

comienzan a consolidarse, convirtiéndose, con el paso del tiempo, más resistentes al cambio (Prieto, 2007).

Método

Materiales

Para medir las creencias de autoeficacia de las personas participantes, se utilizó una adaptación al español del instrumento STEBI-B (Science Teaching Efficacy Belief Instrument - Preservice) de Enochs y Rigss (1990) que mide las creencias de autoeficacia en la enseñanza de las ciencias, en su versión para profesores en formación, a través de dos sub-escalas: la eficacia personal en la enseñanza de las ciencias (PSTE - Personal Science Teaching Efficacy) de 13 ítems, y la expectativa de resultados en la enseñanza de las ciencias (STOE - Science Teaching Outcome Expectancy) de 10 ítems. Cada ítem se mide con una escala tipo Likert de 5 puntos, donde 1 es el máximo grado de desacuerdo y 5 el grado máximo de acuerdo.

Participantes

Para este estudio, contamos con una muestra total de 83 futuros profesores de Secundaria, alumnos del Máster Universitario de Formación del Profesorado de Educación Secundaria (MUFPES) de la Universidad de Extremadura, durante los cursos académicos 2011/13, ofertado para la rama de ciencias en tres especialidades: Biología/Geología (51,81%), Física/Química (26,51%) y Matemáticas (21,68%). Más de la mitad de la muestra (63,86%) es de género femenino.

Procedimiento

Durante una asignatura común para las tres especialidades del MUFPES, se procedió a pasar el instrumento, dándoles a los encuestados la instrucción de que cuando en el ítem apareciera la palabra “ciencias” deberían cambiar por la asignatura que van a impartir en sus inminentes prácticas docentes en los institutos de Secundaria (Biología y Geología, Física y Química, o Matemáticas). Tardaron aproximadamente 20 minutos en rellenarlo.

Seguidamente, los resultados fueron exportados a una matriz de datos trabajando con el programa estadístico SPSS 15.0 para Windows. Se efectuaron la Prueba T de

Student para dos muestras independientes con la variable género y la Prueba ANOVA de un factor para la variable especialidad del Máster, relacionándolas con cada uno de los ítems de las escalas así como con las puntuaciones totales de cada escala. Se trabajó con un nivel de confianza del 95%.

Resultados

En la Tabla 1 encontramos, en primer lugar, la puntuación media de los valores de la variable y a continuación el estadístico de la prueba y la significación obtenida en cada ítem de la escala PSTE. De esta forma, vemos que en los ítems donde existe significación ($P \geq ,050$) las puntuaciones medias son más altas en la muestra de hombres, incluida la puntuación total de la escala. Y según la especialidad, son los sujetos de la especialidad de Matemáticas quienes presentan una menor puntuación media a diferencia de las otras dos especialidades del MUFPES.

Tabla 1. *Análisis Inferencial de la Escala PSTE según el género y la especialidad del Máster cursada.*

	Género				Especialidad del Máster				
PSTE	Hombre	Mujer	t	Sig.	B/G	F/Q	Mat	F	Sig.
Voy a estar continuamente buscando nuevas formas de enseñar ciencias	3,87	3,92	-,287	,775	4,14	3,83	3,50	4,245	,018*
Cuando ponga todo mi empeño, conseguiré enseñar ciencias tan bien como lo haría en otras asignaturas	4,63	4,36	1,350	,181	4,56	4,32	4,39	,514	,600
Conozco los pasos necesarios para enseñar conceptos científicos de manera eficaz	3,40	2,89	2,058	,043*	3,02	3,23	3,00	,288	,751
Voy a ser muy eficaz en el control de los experimentos científicos	3,80	3,30	2,194	,031	3,42	3,55	3,56	,170	,844
Generalmente, seré eficaz al enseñar ciencias	4,43	4,53	-,548	,585	4,56	4,36	4,50	,477	,622
Entiendo los conceptos científicos lo suficientemente bien para enseñar ciencias en los niveles educativos más bajos	4,57	4,36	1,252	,214	4,60	4,23	4,28	2,116	,127
Encontraré facilidad en explicarles a los alumnos la razón del porqué trabajar con experimentos en ciencias	4,03	3,89	,636	,526	4,09	4,09	3,39	3,684	,029*
Normalmente seré capaz de responder a las preguntas de los alumnos sobre la ciencia	4,07	3,60	2,741	,008**	3,77	3,77	3,78	,001	,999
Creo que poseo las habilidades necesarias para enseñar contenidos científicos	3,53	2,79	2,598	,011*	3,59	3,48	2,83	3,384	,043*
Si pudiera elegir, me gustaría que evaluaran mi enseñanza de las ciencias.	4,30	3,87	1,836	,070	4,02	4,00	4,06	,011	,989
Cuando un alumno tiene dificultades para comprender un concepto científico, por lo general sería capaz de ayudarlo para que lo entendiera mejor	4,37	4,13	1,146	,255	4,21	4,05	4,44	,980	,380
En general, cuando enseñe ciencias me gustaría que los alumnos preguntasen	4,37	4,32	,241	,810	4,26	4,36	4,50	,557	,575
Sé qué hacer para que a los estudiantes les guste la ciencia	4,07	3,40	2,834	,006**	3,88	3,60	3,12	3,333	,034*
Total PSTE	53,43	49,36	2,857	,005**	51,63	50,14	49,78	,678	,511

**p ≥ ,010; *p ≥ ,050.

En la Tabla 2 hallamos una situación parecida a la anterior escala. Cuando existe significación en algún ítem de la escala STOE, son los hombres quienes presentan una mayor puntuación media y son los alumnos de la especialidad de Matemáticas quienes presentan una menor media.

Tabla 2. *Análisis Inferencial de la Escala STOE según el género y la especialidad del Máster cursada.*

	Género				Especialidad del Máster				
STOE	H	M	t	Sig.	B/G	F/Q	Mat	F	Sig.
Cuando un estudiante va mejor de lo habitual en ciencias, es debido a que el profesor ha realizado un esfuerzo extra	3,07	2,98	,463	,644	3,29	3,14	2,67	3,206	,047*
Cuando mejora la calidad de los estudiantes de ciencias, es debido a que el profesor ha encontrado una enseñanza más efectiva	3,77	3,77	-,037	,971	3,79	3,73	3,78	,044	,957
Si los estudiantes presentan un bajo rendimiento en ciencias, lo más probable es que sea debido a una enseñanza de la ciencia ineficaz	3,53	3,25	1,229	,223	3,35	3,36	3,33	,004	,996
Una insuficiente formación en ciencias de los estudiantes puede superarse por una buena enseñanza	3,90	4,04	-,686	,495	4,02	3,91	4,00	,123	,884
Por lo general, se puede culpar a los profesores por el bajo rendimiento de los alumnos en ciencias	3,63	2,96	2,903	,005**	3,30	3,14	3,06	,403	,670
Cuando un alumno con un bajo rendimiento hacia la ciencia progresa, normalmente es debido a la especial atención del profesor	3,33	3,66	-1,713	,091	3,47	3,59	3,67	,404	,669
Cuando el profesor se esfuerce en la enseñanza de las ciencias, producirá más cambios en el rendimiento de algunos estudiantes	4,27	3,94	1,473	,145	4,14	4,05	3,89	,424	,656
El profesor es generalmente el responsable del rendimiento de los estudiantes en ciencias	2,97	2,91	,302	,764	3,49	3,27	2,67	3,715	,022*
El logro de los alumnos en ciencias está directamente relacionado con la eficacia del profesor en la enseñanza de esta materia	3,47	3,30	,878	,382	3,40	3,45	3,17	,681	,509
Si los padres comentan que su hijo está mostrando mayor interés por la ciencia en la escuela, piensan probablemente que es debido a un mayor rendimiento del profesor	3,63	3,34	1,089	,279	3,33	3,41	3,78	,942	,394
Total STOE	35,57	34,15	1,481	,143	34,74	35,05	34,00	,316	,730

**p ≥ ,010; *p ≥ ,050.

Conclusiones

El análisis realizado nos revela dos aspectos importantes. Por un lado, vemos que son los sujetos de género masculino quienes presentan unas creencias de autoeficacia más altas a diferencia del género femenino. Y por otro lado, hallamos que son los alumnos de la especialidad de Matemáticas quienes manifiestan bajas creencias de autoeficacia comparados con los estudiantes de las otras especialidades del MUFPES.

Estos resultados coinciden con otras investigaciones anteriores (Bleicher, 2004; Enochs y Riggs, 1990) donde se concluye que los futuros profesores presentan creencias

de autoeficacia más elevadas que las futuras docentes, siendo más notables en la eficacia personal al enseñar contenidos científicos.

Dado que el docente es el profesional que tiene la función de conducir los procesos de enseñanza y aprendizaje de las diferentes materias, se convertirá en el referente de sus alumnos en el aula y será aquel que directa o indirectamente influya en el comportamiento de los mismos. Por tanto, conocer las creencias de autoeficacia que los futuros docentes poseen al enseñar ciencias, nos permite alcanzar nuevas metas para intentar mejorar la calidad de la labor docente (Borrachero, Brígido, Gómez y Bermejo, 2012).

Referencias

Ashton, P. T. y Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.

Bleicher, R. E. (2004). Revisiting the STEBI-B: Measuring self-efficacy in preservice elementary teachers. *School Science and Mathematics, 104*(8), 383-391.

Borrachero, A. B., Brígido, M., Gómez, R y Bermejo, M. L. (2012). Relación entre autoconcepto y autoeficacia en los futuros profesores de Secundaria. *Revista de Psicología INFAD, 2*(1), 219-226.

Enochs, L. G. y Riggs, I. M. (1990). Further development of an elementary science teaching efficacy belief instrument: A preservice elementary scale. *School Science and Mathematics, 90*, 694-706.

Perrenoud, P. (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar.* Madrid: Morata.

Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente.* Madrid: Narcea.

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN UN INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: ¿UNA REALIDAD?

María Adán García

Hospital San Francisco de Asís (Málaga)

Resumen

La escuela inclusiva implica que todos los jóvenes de una comunidad puedan aprender juntos independientemente de sus condiciones personales, socioculturales, físicas… Entre sus objetivos se encuentra inculcar en nuestro alumnado y toda la comunidad educativa el valor de relacionarnos con el otro como medio de crecimiento personal y social. Con este trabajo hemos querido hacer una valoración sobre cómo se siente el alumnado con necesidades educativas especiales de un instituto de educación secundaria en relación a su grupo de compañeros y compañeras, y como éstos se relacionan con aquéllos; para poder valorar así, si las medidas de atención a la diversidad llevadas a cabo por el centro son suficientes para fomentar una educación inclusiva de calidad. Los resultados nos muestran que, a pesar de que el alumnado con necesidades educativas especiales del centro se siente aceptado y valorado en términos generales, no establece vínculos con sus iguales. Sin duda, se ha avanzado mucho en los últimos años hacia una educación inclusiva. No obstante, aún quedan pasos por dar hasta alcanzar una verdadera inclusión, generadora de un cambio social solidario donde “no sólo se acepta la diferencia, sino que se aprende de ella” (Ainscow, 2001).

Abstract

The inclusive school means that all youth in a community can learn together regardless of their sociocultural, personal or physical conditions ... Its objectives are to instill within our students and the entire educational community the value of establishing relationships as a means personal and social growth. With this study we have sought to evaluate how high-school students with special educational needs feel in relation to their classmates, and how they relate with them. Moreover, we have also assessed whether the steps taken by the school toward giving greater attention to diversity have

been sufficient to foster a quality inclusive education. The results of the study reveal that, while students with special educational needs feel accepted and valued overall, they fail to establish bonds with their peers. However, there are still steps to take to achieve real inclusion, generating a unifying social change where "the difference is not only accepted, but you learn from it" (Ainscow, 2001).

1. Introducción

La **escuela inclusiva** implica que todos los jóvenes de una comunidad puedan aprender juntos independientemente de sus condiciones personales, socioculturales, físicas, etc. Y entre sus objetivos destaca el reconocimiento del valor de relacionarnos con el otro como medio de crecimiento personal y social.

Como ya decía **Echeíta (2006), "sentirse incluido en un grupo es mucho más que estar físicamente en el mismo lugar";** sentirse incluido en un grupo tiene que ver con sentirse querido, respetado, valorado, tener la oportunidad de aportar algo a los demás... Desde la Orden de 25 de julio de 2008, las medidas de atención a la diversidad se están implementando con mayor o menor fortuna en los centros de enseñanza obligatoria pero, ¿son estas medidas suficientes para que nuestro alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) se sienta incluido de una manera real en los centros? ¿Son valorados, respetados, queridos… por su grupo de iguales?

2. Método

Esta pequeña investigación, que podemos tipificar como un **estudio descriptivo**, se llevó a cabo en el "IES Bezmiliana" de Rincón de la Victoria (Málaga), durante el curso 2013-2014. Nuestro objeto de estudio fue discernir si las medidas de atención a la diversidad llevadas a cabo por el centro se traducían en una inclusión real del alumnado NEAE en su grupo de iguales.

La **población** de referencia en esta investigación fue el alumnado NEAE (NEE, dificultades de aprendizaje y alumnado que requería acciones de carácter compensatorio) y no NEAE; las familias y el profesorado del centro.

Los **instrumentos** utilizados fueron:

- Cuestionario de elaboración propia, en el que se incluían escalas tipo Likert graduada de 0 a 10, preguntas abiertas y preguntas de opción múltiple.
- ESGRUPO. Escala de satisfacción en el grupo escolar (Garaigordobil, 2008).
- Sociograma.

Los dos últimos instrumentos sólo fueron pasados al alumnado.

3. Resultados

3.1 Entrevistas y cuestionarios:

En relación al **estado general del alumnado en el centro**, los datos muestran que son las familias del alumnado con NEE, y el profesorado que los atiende los que consideran que el estado general de este tipo de alumnado no es el deseable. Cómo podemos observar en la figura 1, en una escala del 0 al 10 la valoración que hacen las familias del alumnado con NEE sobre cómo se sienten sus hijos/as en el centro no llega al 4,5; así como no alcanza el 6 la valoración que hace el profesorado. De la misma manera, el profesorado tiene una visión más negativa del **trato que el alumnado NEE recibe de sus iguales** (figura 2).

El propio alumnado en cambio, manifiesta sentirse bien en el centro y en general considera que es aceptado y respetado por sus compañeros.

Al preguntar por las **relaciones de amistad,** el 100% del alumnado NEE manifestó tener amigos en el centro. No obstante, cuando pedimos que nos dieran el nombre de tres amigos/as (figura 3), sólo el 34% del alumnado NEE pudo dar los tres nombres, frente al 100% del grupo control.

A su vez, al preguntar por los **ratos de ocio** que el alumnado comparte con sus compañeros/as (figura 4), el 100% de las familias NEE confiesa que sus hijos no suelen quedar con sus compañeros/as de centro.

En relación al **maltrato psicológico y físico**, las gráficas 5 y 6 muestran como es nuevamente el alumnado NEE y, sobre todo sus familias, quienes manifiestan en mayor proporción haberlo sufrido en el último mes.

El 67% de las familias de alumnado con NEE indicó en el cuestionario, que sus hijos les habían expresado haber sufrido maltrato físico al menos una vez en el último mes. Llama la atención que sea el profesorado quien detecta ambos tipos de acoso en menor porcentaje; no obstante, de entre las familias que han comunicado al centro que sus hijos/as estaban siendo víctimas de maltrato, el 90% de éstas manifiestan estar contentas con las actuaciones llevadas a cabo por el mismo.

Por otra parte, nos resultó muy llamativo comprobar que el profesorado es muy crítico con la **atención** que se le da al alumnado NEE. Como podemos observar en la figura 7, en una escala del 0 al 10, el profesorado valora con alrededor al 5 cómo se atienden las necesidades académicas y personales de este tipo de alumnado. Muy por debajo del casi 9 que puntúa el alumnado y el 8 de las familias. Entre los motivos que el profesorado citaba como responsables de esta atención "deficitaria" se encontraron: elevada ratio en las aulas, falta de tiempo, falta de apoyo de un profesor externo dentro y fuera del aula, escasez de recursos materiales, falta de formación, etc.

3.2. ESGRUPO. Escala de satisfacción en el grupo escolar (Garaigordobil, 2008):

Esta escala se pasó en dos grupos de 1º de ESO con un alto porcentaje de alumnado NEAE. En una de las aulas nos encontramos con un 31% de alumnado NEAE, entre los que había TDA, discapacidad intelectual y dificultades de aprendizaje. Y en la otra casi la mitad del aula (40%) era alumnado NEAE (discapacidad intelectual, discapacidad motora, síndrome de Asperger, dificultades de aprendizaje y alumnado que requerían acciones de carácter compensatorio). Tal y como se recoge en la figura 8, la proporción de alumnado con grados de satisfacción medio-altos (percentiles 50 o superior) disminuye a medida que son más acusadas las necesidades de apoyo (NEE).

3.3. Sociograma:

Se realizó en los mismos dos grupos en los que pasamos la escala ESGRUPO. Pedimos al alumnado que eligiera entre sus compañeros/as de aula, a tres personas con las que les gustaría o no les gustaría compartir tiempo de estudio, ratos de ocio o por aportar opiniones acertadas o desacertadas. Las figuras 9, 10, 11, 12, 13 y 14 muestran los resultados del sociograma, donde se aprecia cómo el alumnado NEE es elegido con más frecuencia y con mayor número de votos en las categorías negativas que en las positivas.

4. Conclusiones

A pesar de la actitud crítica del profesorado, tanto el alumnado como las familias están satisfechos con la atención recibida por parte del centro. Además el alumnado NEAE se siente en términos generales respetado y aceptado por sus compañeros/as.

En cambio, cuando analizamos cuestiones más específicas se observa que el alumnado NEAE:

- Valora más negativamente su estado general en el centro.

- Dan puntuaciones más bajas al trato recibido por parte de sus compañeros/as.
- Tienen más dificultades para nombrar amistades en el centro y manifiestan no compartir con ellas ratos de ocio (avalado por las familias)
- Son víctimas de maltrato psicológico y/o físico con mayor frecuencia (avalado por las familias).
- Señalan con más frecuencia sentirse aislado, malhumorado, criticado, inseguro, agobiado, etc.
- Son, en definitiva, menos populares entre sus compañeros/as.

Todas estas cuestiones se intensifican si nos centramos sólo en el alumnado con NEE (especialmente algún tipo de discapacidad), por lo que podemos concluir que las medidas de atención a la diversidad se muestran insuficientes para conseguir una inclusión real del alumnado con NEAE en su grupo de iguales.

Quizá serían necesarias acciones específicas con todo el alumnado dirigidas a transmitir la idea de que lo diferente en el otro nos ayuda a crecer y evolucionar como persona. Acciones donde sea el propio alumnado disléxico, Down, TDAH… el que cuente a sus compañeros/as en qué consiste su enfermedad o problema; a qué dificultades se enfrentan en su día a día; cómo se sienten…

Se ha avanzado mucho en los últimos años desde la simple integración a la inclusión, pero aún quedan pasos por dar para garantizar una escuela inclusiva de calidad, capaz de generar el cambio social solidario que permita **"no sólo aceptar la diferencia, sino aprender de ella" (Ainscow, 2001).**

5. Referencias

Ainscow, M. (2001). Escuelas inclusivas: aprender de la diferencia. *Cuadernos de pedagogía, 307.*

Echeita, G. (2006): "Ojos que no ven corazón que no siente. Cuando los procesos de exclusión escolar se vuelven invisibles". En *VI Jornadas Científicas de*

Investigación sobre Personas con Discapacidad. Rompiendo inercias. Claves para avanzar. (pp. 219-229). Salamanca: INICO.

Garaigordobil, M. (2008). *Evaluación del programa: "Una sociedad que construye la paz".* San Sebastián: Gobierno Vasco.

EL PLAN DE ACOGIDA COMO FACILITADOR DE LAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS

Elsa Peña-Suárez*, Mirian Miranda, Joaquin Lorenzo Burguera*** y José Miguel Arias*****

CIMCYC, Universidad de Granada; Centro del Profesorado y Recursos Avilés-Occidente** y Universidad de Oviedo****

Resumen

El gran reto de la educación inclusiva es acoger en nuestras escuelas a todas las personas que forman parte de ellas para lograr una mejora de la convivencia y la inclusión en ellas. Los objetivos de este trabajo son conocer las características y las principales acciones de Planes de Acogida que se están llevando a cabo en los centros educativos de Asturias; y presentar una serie de etapas para desarrollar un adecuado Plan de Acogida. Para alcanzar estos objetivos se analizan todas las actuaciones de acogida que se están llevando en 20 centros educativos de diferentes etapas (Educación Infantil, Primaria y Secundaria). Los resultados indican que los centros cuentan con línea de actuación para facilitar los procesos de acogida, pero suelen ser poco estructuradas y evaluadas, lo que las hace poco eficaces. Las etapas propuestas consistirían en una evaluación de necesidades; planificación de acciones; implementación del Plan; y evaluación y propuestas de mejora. En conclusión, los resultados señalan la necesidad de realizar una propuesta metodológica para promover el diseño de Planes de Acogida sistemáticos y eficaces; y desarrollar acciones concretas para que que todas las personas se sientan parte activa del centro al que pertenecen.

Abstract

The great challenge of inclusive education is to accommodate persons that form part our educational centers to achieve an improvement of community relations and social cohesion. The aims of this study are to analyse the characteristics and the main actions of Reception Plans, which is carrying out in educational centers of Asturias; and to present different stages to develop a suitable Reception Plan. To achieve these aims, it was analysed all reception actions in 20 educational centers of different stages (Preschool, Primary and Secondary education). Results point out that all educational

centers have developed lines of actions to facilitate reception processes, but this actions are structured and evaluated in few times. In this way these actions are not sufficiently effective. Suggested stages could be an assessment of the needs; planification of actions; a Plan implementation; and assessment and proposals for improving. In conclusion, these results suggest that the importance of promoting a methodological approach, which to promote systematic and effective reception plans; and to develop concrete actions, which facilitate that people feel active members of the educational centers they belong to.

Introducción

La inclusión significa acoger a todo el alumnado y a todos los ciudadanos- con los brazos abiertos en nuestras escuelas y comunidades (Stainback y Stainback, 1999). Por tanto para que nuestras escuelas del futuro sean inclusiva es necesario que todos los miembros de la comunidad escolar participen y se comprometan (Ainscow, 2001), con el fin de conseguir "*un lugar al que los estudiantes, los maestros, los profesores, y todos los demás miembros de la comunidad educativa, quieran ir que porque, por un lado, se sientan bien en él, y por otro, se sientan seguros"* (Pujolás, 2004 p.30).

El actual marco legislativo contempla la necesidad de que se articulen estrategias que favorezcan la participación de las familias, de procesos de acogida y de la transición del alumnado entre etapas. Es por ello, que todos los centros educativos recogen en su Programación General Anual las líneas de trabajo y actividades a desarrollar para facilitar estos procesos. Los objetivos del siguiente trabajo son: 1) Describir las principales actuaciones que se realizan en los planes de acogida de los centros educativos asturianos en función de la Etapa y al colectivo educativo al que va dirigido; 2) Presentar las fases que se han de tener en cuenta en los centros educativos para sacar el máximo partido a los Planes de Acogida.

Método

Materiales

Se revisaron distintos documentos de los centros educativos evaluados: la Programación General Anual (PGA), el Plan de Acción Tutorial (PAT) y el Plan Integral de Convivencia (PIC).

Participantes

Participaron un total de 20 centros educativos asturianos de titularidad pública y de diversas tipologías: 9 Institutos de Educación Secundaria, 9 Colegios de Educación Infantil y Primaria, 1 Centro Público de Educación Básica y 1 Centro Rural Agrupado.

Diseño

Se analizaron de forma cualitativa los distintos documentos presentados en la parte de materiales.

Procedimiento

Se envió un mail de invitación a participar en dicho estudio a los/as Orientadores/as de EOEP, de Unidades de Orientación y Departamentos de Orientación de los centros. Tras la aceptación de los mismos, se procedió a la petición de la documentación objeto de análisis y se informó de la confidencialidad y anonimato de los documentos revisados. Los datos se recogieron en el año 2013.

Resultados

Actuaciones en el Plan de Acogida del Alumnado

Las actuaciones para favorecer la incorporación del alumnado que se escolariza por primera vez en la Etapa de Infantil se encuentra muy protocolarizado concretándose en el denominado "Periodo de Adaptación". En el caso del alumnado desescolarizado, la Administración Educativa en Asturias cuenta con un protocolo específico.

Las acciones relacionadas con la transición entre etapas se establecen en las reuniones mantenidas por los Equipos Directivos de Secundaria y Primaria de los centros adscritos, cuyos objetivo son coordinar programas y proyectos, trasmitir información del alumnado, planificar la Jornada de Acogida (actividades como desayunos saludables, juegos y dinámicas, entrega de trípticos, etc.) y organizar reuniones informativas sobre la nueva etapa.

También se reúnen los Servicios de Orientación para planificar las medidas de atención a la diversidad dirigidas al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (NEAE) o necesidades educativas especiales (NEE).

Para favorecer la incorporación de todo el alumnado, a inicios de curso los centros realizan actividades como: jornadas de acogida, dinámicas de creación y cohesión de grupo (excursiones, jornadas, etc.), explicación de cuestiones organizativas y de funcionamiento, entrega de la agenda escolar, tutorías destinadas a favorecer la participación en la vida del centro (elección de delegados, normas,…).

Actuaciones en el Plan de Acogida de las Familias

Para las familias que escolarizan por primera vez al alumnado en Educación Infantil, los centros organizan en el mes de mayo reuniones informativas sobre las características del centro y la Etapa. En septiembre los tutores/as mantienen reuniones grupales e individuales con las familias para compartir información relevante sobre el niño/a, las circunstancias familiares y/o escolares.

En el tránsito entre Primaria y Secundaria los Equipos Directivos del Instituto y tutores/as mantienen reuniones con los centros adscritos de Primaria para informar a las familias en las que se les proporciona datos generales del centro y de la Etapa y se les hace entrega de documentación específica. En el mes de junio, los centros de Secundaria invitan a las familias a visitar el centro, y se reúnen con el Equipo Directivo, y el Orientador/a, los cuales les informa sobre cuestiones relativas al cambio de Etapa y los servicios que oferta el centro; y además se hace una visita guiada por las instalaciones. En el caso de alumnado con NEE o NEAE, las familias mantienen reuniones con el/la Orientador/a para informar y acordar las medidas.

Para favorecer la acogida de todas las familias, al inicio de curso se convocan reuniones con los/as tutores/as del grupo. Algunos centros convocan una Reunión General de familias con el Equipo Directivo.

Plan de Acogida del Profesorado

Son pocas las actuaciones referidas al profesorado, las que hay están destinadas a favorecer la acogida del profesorado, como entrega de documentación relativa a la organización y funcionamiento de centro; visita guiada para mostrar el centro; reuniones con la Dirección, responsables de proyectos; y reuniones con los/las Coordinadores/as de Ciclo en Infantil y Primaria y de Jefes/as de Dpto. en Secundaria, para informarles sobre las programaciones, tareas docentes y funcionamiento de los

Ciclos y Departamentos. Igualmente se contemplan reuniones de las personas que ocupan cargos específicos (Tutoría, Jefatura,...).

Descritas las actuaciones que se realizan en los planes de acogida de los centros evaluados, se presenta una propuesta metodológica para elaborar Planes de Acogida eficaces:

Fases para diseñar, desarrollar y evaluar el Plan de Acogida.

1) Análisis y detección de las necesidades del contexto del centro y comunitario.

Para realizar un Plan de Acogida ajustado es necesario partir de un análisis de necesidades. Para ello contamos con los siguientes procedimientos de recogida de información: análisis de la Memoria Anual de la PGA, PAT y PIC.; elaboración de cuestionarios dirigidos al alumnado, familias y profesorado y establecer reuniones con asociaciones, entidades locales, ayuntamientos, etc., que colaboren con el centro para analizar cómo pueden contribuir al Plan de Acogida.

2) Planificación de las acciones a desarrollar relativas al alumnado, familias, profesorado.

A la hora de planificar las acciones hemos de tener presente la línea pedagógica del centro, para programar las acciones en el PGA, PAT y PIC y documentarlas a través de protocolos y procedimientos.

3) Implementación del plan (plazos, protocolos, procedimientos,…)

Para la implementación del plan de acogida, es necesario prever una temporalización clara de las actuaciones a desarrollar. Se tomaran como características del centro (contexto, tamaño, plantillas…), etapas educativas que se impartan y el momento del curso.

4) Evaluación y propuestas de mejora

Para evaluar el Plan de Acogida podemos utilizar cuestionarios de opinión. Estos resultados se recogerán en la Memoria Final Anual y nos permitirán tomar decisiones sobre para modificar las actuaciones programadas, documentacion entregada, etc., e introducir propuestas de mejora.

Discusión

El trabajo ha cumplido los dos objetivos planteados por una parte hemos revisado las acciones relativas a planes de acogida que se están llevando a cabo en centros educativos de distintas etapas educativas en Asturias. Los resultados indican que existen una variedad de acciones de acogida que van orientadas a distintos agentes de la comunidad educativa como alumnado, profesorado y familias; y acciones específicas dependiendo del momento del curso escolar, pero dichas acciones no suelen estar muy estructuradas y en muchos casos carecen de una evaluación de resultados tras su implementación. Podemos decir que acciones más estructuradas se encuentran en Educación Infantil y donde existen menos acciones de acogida es en la incorporación de nuevo profesorado. Este último aspecto plantea la necesidad de llevar a cabo acciones orientadas a esta población, ya que la incorporación de nuevo profesorado supone cambios en la estructura y organización del centro además de influir en procesos de cohesión de grupos de trabajo entre el profesorado y en el ajuste de los procesos educativos con el alumnado.

Tras estos resultados aportamos una propuesta metodológica que debe ajustarse a la realidad del contexto educativo y comunitario del centro, la cual cuenta con cuatro fases como una evaluación de necesidades, planificación de las acciones, implementación y evaluación y modificación de las mismas.

Como futuras líneas de trabajo se plantea aumentar el tamaño de muestra de centros participantes y elaborar un modelo de plan de acogida que proponga acciones dirigidas a profesorado de nueva incorporación ya que es donde existen menos acciones.

Conclusiones

Todos los centros educativos independientemente de la etapa educativa están llevando a cabo acciones planes de acogida, sin embargo su implementación es poco sistemática, resultando aún escasos el número de institutos y colegios que tienen establecidos protocolos claros y ajustados. De tal forma que en este estudio se recogen una serie de etapas para elaborar e incorporar acciones de acogida de forma planeada y sistemática.

Referencias

Ainscow, M. (1999). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.

Pujolàs, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: OCTAEDRO.

Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.

EDUCACIÓN INCLUSIVA EN CENTROS EDUCATIVOS DE INFANTIL Y PRIMARIA DE CARÁCTER RURAL EN LA ALPUJARRA DE GRANADA

Antonio Manuel Rodríguez García y Tomás Sola Martínez

Universidad de Granada

Resumen

El término "inclusión" nace como medio para atender a los cambios escolares que han acontecido en los últimos tiempos. Dar respuesta a todas las necesidades educativas de nuestros estudiantes es un reto aún por conquistar, y más aún en centros con realidades más desconocidas, como son aquellos de carácter rural. Por este motivo, analizamos la cultura inclusiva del C.P.R. "Las Acequias", como un paso previo para conocer el estado de este centro en materia de inclusión. Para ello, usamos una metodología mixta, empleando el cuestionario y la entrevista como instrumentos de recogida de información. Tras el análisis los resultados mostraron ciertos aspectos que pueden dificultar y favorecer la inclusión de todos y todas las personas que habitan y componen el centro educativo, como pueden ser: la escasez de recursos, la implicación de los distintos miembros e instituciones o las comunicaciones entre los centros. Por ello, es necesario llevar a cabo una serie de actuaciones que tengan por finalidad la mejora de la realidad escolar y la creación de un férreo compromiso que apueste por la inclusión de todos/as y vele por la atención y respuesta a todo tipo de necesidades.

Abstract

"Inclusion" was born as a way to provide response to educational changes that have taken place in recent times. Responding to the educational needs of all students is a challenge yet to reach, moreover in schools with more unknown realities, such as those of rural areas. Therefore, in this study we analyze the inclusive culture of C.P.R. "Las Acequias" in order to know the reality in this school regarding inclusion. We used a mixed methodology, using a questionnaire and an interview to collect the information. The main results showed some aspects that may hinder and promote the inclusion of all people that make up the scholar community such as: fewer resources, the involvement of members and institutions or the communication between schools. Thus, it is necessary to carry out some actions that should create a strong commitment to improve

the education and the inclusion of all the members of the community according their needs.

1. Introducción

En una sociedad de carácter global, identificada por la existencia de múltiples cambios surge la necesidad de examinar y analizar la situación actual de los centros educativos y su manera de dar respuesta a las nuevas necesidades educativas, propias de la realidad actual. Los centros se convierten, de esta manera, en lugares de encuentro de personas muy distintas entre sí, por lo que la heterogeneidad de necesidades, intereses…impera en nuestros centros (Sola, 2007).

El establecimiento de una educación y cultura inclusiva supone, por tanto, uno de los mayores retos para los sistemas educativos mundiales a la hora de afrontar los cambios y realidades de los que estamos siendo testigos en los últimos tiempos (Jorge, 2011; Sola, 2007), y más aún en centros de carácter rural (Bustos, 2011). La escuela no es socialmente uniforme, por lo que necesitamos de una respuesta capaz de atender a la diversidad. Por ello, trabajar la inclusividad implica conseguir un contexto escolar que favorezca, potencie y contemple la diversidad en su estructura organizativa; en donde todos sus miembros tengan sentido de pertenencia al grupo y donde tenga cabida la igualdad de oportunidades, la justicia y la equidad, entre otros.

La escuela rural ha estado relegada a un segundo plano durante mucho tiempo, obteniendo menores recursos y menor atención que otras instituciones que poseen una localización más privilegiada (Bustos, 2011). Finalmente, cabe destacar que lo que la escuela inclusiva busca y pretende es garantizar el derecho de todos a crear comunidad, de construir una identidad y un proyecto común: el éxito de todos (Stainback y Stainback, 1999) realzando, de esta manera, el sentido de comunidad; para que así todos (alumnos, maestros, familias, otros) tengan la sensación de pertenencia, apoyo, amistad,…, al mismo tiempo que se busque dar respuestas pertinentes a sus necesidades.

2. Método

El objetivo principal de esta investigación es analizar la cultura inclusiva en centros educativos rurales de infantil y primaria de la Alpujarra de Granada, concretamente en el C.P.R. "Las Acequias" (Válor, Yegen y Mecina Bombarón). Para ello se ha empleado un cuestionario y una entrevista, partiendo de una metodología mixta.

El instrumento de investigación, centrado en la "Dimensión A" viene validado por sus autores (Booth y Ainscow, 2002), y fue analizado con el programa SPSS. Fue estructurado en tres partes: datos personales y profesionales; 49 preguntas cerradas de escala Likert; y entrevista sobre tres aspectos positivos y tres a mejorar de su centro educativo.

2.1 Participantes

Se ha invitado a la totalidad de profesores correspondientes al curso 2013-2014, por lo que la muestra ha sido no probabilística y queda recogida en la tabla siguiente:

Tabla 1. *Muestra invitada y aceptante de la investigación.*

C.P.R. "Las Acequias"	Muestra invitada	Muestra aceptante	Porcentaje aceptante
Maestros de Educación Infantil	3	3	100%
Maestros de Educación Primaria	12	9	75%
Total	15	12	80%

3. Resultados

3.1 Datos personales y profesionales

La edad media de los maestros está situada en torno a los 35,5 años, con una desviación típica de 0,57. Por tanto, podemos observar que el 8,3% de los sujetos que trabajan en este centro comprenden las edades de 21 a 30 años; el 66,7% hace referencia a aquellos que tienen entre 31-40, y el 25% restante de los entrevistados hacen referencia al sector 41-50.

Por otro lado, en referencia a la composición del centro por sexo, se obtiene una media de 1,25 con una desviación típica de 0,45, siendo la moda el número 1, es decir, el referente a la mujer. En total, han sido encuestadas 9 mujeres, frente a 3 hombres, por lo que la muestra entrevistada ha sido de un 75% de mujeres y un 25% de hombres.

3.2 Datos referentes a la creación de culturas inclusivas

En las gráficas siguientes podemos observar las diferentes puntuaciones medias obtenidas para cada indicador y apartado, y una final referente a la media total. Posteriormente, recogemos algunos de los principales resultados obtenidos en la investigación.

Figura 1. Gráfico de puntuaciones medias obtenidas para la variable "construir comunidad".

- En líneas generales, el sentimiento de acogida y pertenencia al centro es satisfactorio. No obstante, no existen intérpretes de lengua de signos, material en braille, u otros formatos que respondan a distintas necesidades.
- El centro es quien se ha de encargar de impulsar el trabajo colaborativo entre los alumnos. Por otro lado, se suelen evitar las actitudes racistas, sexistas o discriminatorias, en la medida de lo posible.
- Coexiste una buena comunicación y colaboración entre los profesores.

- Suele haber un trato respetuoso, aunque éste es menor por parte de los alumnos. Se suele establecer un clima afectivo entre profesor-alumno.
- Existe una colaboración, respeto mutuo y relaciones positivas entre los profesores y las familias.
- Trabajo cooperativo entre el profesorado y el consejo escolar, reflejando, éste último la diversidad del centro y propiciando buena información sobre las políticas llevadas a cabo en éste.
- Implicación positiva entre las instituciones y el centro.

Figura 2. Gráfico de puntuaciones medias obtenidas para la variable "establecer valores inclusivos".

- El centro posee expectativas altas sobre todo el alumnado, evitando comparaciones entre grupos-clase y animando a que todos consigan lo máximo.
- Se comparte una filosofía de inclusión, que queda recogida en el PE. El centro lucha para reducir la desigualdad de oportunidades.
- Se valora a todos los alumnos por igual, pero se hacen diferenciaciones por rendimiento académico.

- Los roles están diferenciados, por lo que se considera que, en pocas ocasiones, alumnos y profesores pueden aprender y enseñar a la vez.

3.3 Aspectos positivos y a mejorar del centro

Para el análisis de esta última parte del instrumento se han creado una serie de categorías según las respuestas otorgadas. Los aspectos que favorecen y dificultan la implementación de una cultura inclusiva, ordenados de mayor a menor puntuación son:

- **Favorecen**: compañeros, clima de trabajo, número reducido de alumnos por aula, relaciones y metodología de trabajo.
- **Dificultan**: burocracia, la comunicación entre los centros, el respeto, la motivación hacia los alumnos y la necesidad de mayor número de alumnos en el centro.
-

4. Conclusiones

Los resultados muestran ciertas diferencias significativas en el modo de trabajar la inclusividad en centros de carácter rural, especialmente en aquellos más pequeños y con menor cantidad de alumnos, y otros de tipo urbano. Existe cierta incertidumbre respecto a las prácticas que se llevan a cabo en centros rurales, los recursos de los que poseen para trabajar con personas que presentan necesidades educativas especiales, y del éxito académico y social de este tipo de población.

El cambio de profesores puede ser un factor que dificulte la permanencia e implicación en el centro y que contribuya al éxito de todos, debido a las pocas personas que permanecen en el centro durante un tiempo prolongado. A pesar de ello, las relaciones con los compañeros de trabajo son uno de los aspectos más destacados por los docentes que han participado en la investigación.

Pese a que exista un férreo compromiso por parte de todos los miembros de la comunidad en pro de la inclusión educativa, y pese a que el propio PE recoja su voluntad inclusiva, los recursos con los que cuenta esta institución no son los adecuados para atender a todas las necesidades que presenta su población, pues los materiales en braille, audio y vídeo, logopedas, pedagogos, psicopedagogos, entre otros, son muy escasos. Por otro lado, las respuestas a las distintas necesidades se llevan a cabo fuera

del aula ordinaria, por lo que los sujetos pueden sentirse frustrados o diferentes a sus demás compañeros, lo que obstaculiza la inclusión y la creación de comunidad.

La comunidad tiene una implicación positiva en las tareas educativas del centro en pro de la inclusión. Al tratarse de pueblos muy pequeños, donde las aulas se agrupan en dos cursos, el acceso del centro a las instituciones de la comunidad y viceversa se hace menos complejo.

Para finalizar, destacamos la necesidad de crear un férreo compromiso por parte de todos los profesionales de la educación, pues de nosotros dependerá, en gran medida, que la inclusión en el centro se acerque más a una realidad que a una utopía. Del mismo modo, hemos de realzar la importancia de una concienciación plena por parte de todos los miembros de la comunidad, para que pueda tener cabida una cultura que apueste por la inclusión de todos.

5. Referencias

Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Recuperado el 3 de octubre de 2013, de http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENECIAS,/Guia%20para%20la%20evaluacion%20y%20mejora%20de%20la%20educacion%20inclusiva.%2003.pdf

Bustos, A. (2011). *La escuela rural*. Granada. Octaedro Andalucía.

Jorge, M. (2011). Agrupamientos flexibles para la escuela inclusiva: una experiencia educativa innovadora [versión electrónica]. *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo, 11,* 243-268. Recuperado el 5 de octubre, de http://www.uclm.es/varios/revistas/docenciaeinvestigacion/pdf/numero11/13.pdf

Sola, T. (2007). La escuela inclusiva: una respuesta educativa para todos. En Lorenzo Delgado, M. y otros (coords.), *Gestionando los nuevos actores y escenarios de la formación en la sociedad del conocimiento* (pp.89-108). Granada. Adhara.

Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid. Narcea.

HACIA LA ACCESIBILIDAD UNIVERSAL EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

Ismael Ramos Ruiz, Ana Rodríguez Domínguez y Mª Olalla Luque Colmenero

Universidad de Granada

Resumen

Con el objetivo de obtener una real integración de personas con discapacidad en el ámbito universitario, el grupo de investigación TRACCE (Departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada), en colaboración con el Departamento de Sistemas y Lenguajes Informáticos de la Escuela Técnica de Ingeniería Informática y Telecomunicaciones (ETSIIT) de la misma Universidad, ha llevado a cabo un estudio dentro y fuera del aula de traducción cuyo objetivo es la accesibilidad universal de dos edificios universitarios: uno neoclásico, el Palacio de las Columnas del siglo XIX, y otro de construcción moderna, el edificio de la ETSIIT. En el presente artículo analizamos la evaluación formativa de dos estudios de recepción en uno de los edificios por dos sujetos ciegos.

Abstract

In order to get a true integration of people with disabilities in the university environment, the TRACCE research group (Department of Translation and Interpreting, University of Granada), in collaboration with the Department of Computer Languages and Systems at the Technical School of Computer Engineering and Telecommunications (ETSIIT) of the University of Granada, has carried a study inside and outside the translation classroom. Its objective is the universal accessibility of two university buildings: a neoclassical one, the Palace of the Columns (19th century), and a modern one, the ETSIIT building. In this paper we analyse the formative evaluation of two reception cases in one of the building by two blind subjects.

1. Introducción

El estudio que aquí se presenta se enmarca dentro del proyecto de innovación docente *DESAM (Desarrollo de contenidos para sistema de accesibilidad universal multiplataforma y de bajo coste de descripción, localización y guiado de edificios de la*

UGR), financiado por la Universidad de Granada, y desarrollado durante los cursos 2012-13 y 2013-14 entre los departamentos de Traducción e Interpretación y de Sistemas y Lenguajes Informáticos de la UGR.

Este PID pretende el acceso al ámbito educativo universitario mediante la creación de un sistema multiplataforma de accesibilidad universal en diferentes lenguas, así como mediante la audiodescripción para personas ciegas (AD), a través de un software con tecnología QR para dispositivos móviles con aplicación Android, como los *smartphones*.

Los edificios beneficiados de la puesta en marcha de este sistema son el Palacio de las Columnas (s. XIX), sede de la Facultad de Traducción e Interpretación (FTI), y el que alberga la Escuela Técnica Superior de Ingenierías Informática y de Telecomunicaciones (ETSIIT), de reciente construcción.

Puesto que el proyecto contiene una gran variedad de objetivos, en este capítulo presentamos el estudio de un par de ejemplos de accesibilidad para personas con discapacidad visual, es decir, el contenido audiodescriptivo propuesto para el acceso a dos elementos de uno de los edificios referidos, el Palacio de las Columnas (s. XIX): uno de tipo más funcional, la distribución de la planta baja del Palacio, y otro de carácter artístico, el patio neoclásico, realizados por dos sujetos ciegos.

Tomando como base la dimensión traductológica, gracias a la colaboración de dos sujetos reales, han podido realizarse estudios de recepción que permiten conocer de primera mano las verdaderas necesidades para el acceso igualitario al entorno universitario que presentan personas con discapacidad visual.

2. Marco legal y antecedentes académicos

Hasta ahora, desde el punto de vista legal, la accesibilidad al ámbito universitario se había abarcado únicamente desde el aspecto de las barreras arquitectónicas, para personas con discapacidad motórica. En los últimos años, afortunadamente, la legislación ha ampliado el concepto de accesibilidad (Soler, 2012) y se ha adaptado a las nuevas realidades comunicativas propias de nuestros tiempos (Hooper-Greenhill, 2007), favoreciendo el acceso de las personas con discapacidades sensoriales a los medios de comunicación. Tal es el caso, en el ámbito español, de la entrada en vigor de la norma UNE 153020:2005.

Al mismo tiempo, en el mundo académico e investigador, también últimamente están proliferando estudios en torno al acceso universal al conocimiento (ej. Marstine 2006). Así, el grupo de investigación al que se adscribe este proyecto, tiene una dilatada trayectoria de investigación en la temática a través de distintos proyectos aplicados a medios de comunicación, ámbito museístico, turismo accesible y acceso al patrimonio: TRADIS (Traducción y Discapacidad), TRACCE (Traducción y Accesibilidad), AMATRA (Accesibilidad a los medios audiovisuales a través de la Traducción) TACTO (Traducción y Accesibilidad. Ciencia para Todos) o PRA2 (Plataforma de Recursos Audiovisuales Accesibles). Todos ellos tienen como denominador común, aparte de la traducción accesible, la participación de sujetos con discapacidad sensorial. Su aportación proporciona a cada investigación estudios de recepción cuyos resultados son fundamentales, tal y como comprobamos en los casos elegidos para este trabajo.

3. Estudios de recepción para la accesibilidad de personas con discapacidad visual a la universidad

Por un lado, al igual que sucede en todo proceso traductor, los contenidos audiodescriptivos empleados en los dos casos citados del Palacio de las Columnas se han de elaborar teniendo en cuenta el perfil de sus receptores, sus expectativas y necesidades para que obtengan correctamente la información transmitida. Ese primer planteamiento receptor por parte del traductor-audiodescriptor corresponde a la evaluación diagnóstica de los usuarios.

Por otro lado, cuando la traducción (AD) ha llegado a los usuarios, en este caso, a los dos sujetos ciegos, es posible comprobar si está correctamente realizada y ha cumplido su función o, al contrario, no transmite la información pretendida. Para responder a esta cuestión, resulta indispensable conocer el *feedback* de los receptores. Sólo así se puede realizar la evaluación formativa.

A continuación, explicamos ambos tipos de evaluación aplicados a los dos sujetos ciegos, en los casos estudiados y los resultados que se han obtenido.

3.1. Evaluación diagnóstica de los receptores

Los receptores de las AD propuestas, en principio, son personas con discapacidad visual de distinto grado, interesadas por el edificio de la Facultad de

Traducción e Interpretación, ya sea como alumnos o profesores o bien en calidad de amigos o familiares de los mismos.

Para tener más información acerca de ellos, se elaboró una encuesta sobre su edad, grado de discapacidad, formación, intereses culturales, utilización de herramientas informáticas y/o tecnología móvil y preferencias sobre el uso de material adaptado.

El resultado de dicha encuesta a los dos sujetos ciegos colaboradores nos llevó a la conclusión de que ambos sujetos comparten edad (entre 40 y 50 años), deficiencia visual grave (un sujeto es ciego total y el otro con un 10% de visión) y muestran un gran interés por el acceso a la cultura tanto de manera autónoma (con guías adaptadas) como acompañados. Tienen estudios universitarios y son habituales usuarios de reproductores multimedia y teléfonos móviles.

Si bien el número de sujetos es escaso, la información obtenida en este cuestionario así como en los siguientes es de gran relevancia para la creación del material audiodescriptivo.

Una vez conocido el perfil de los receptores, se elabora un primer contenido audiodescriptivo para cada elemento de estudio que es probado por los sujetos.

3.2. Contenido audiodescriptivo de la planta baja del Palacio

Imagen 1. Plano de la planta baja del edificio de la FTI.

AD: *Estás en el hall. Con la entrada a tu espalda, a la derecha hay dos tramos de escaleras (ascendente y descendente) que comunican con la primera planta y el semisótano. A la izquierda está la Conserjería. Dentro hay un ascensor. Desde esta se accede a Secretaría.*

De frente, a unos cinco pasos, hay una puerta que conduce a un patio rodeado por dos alas que contienen las aulas.

En el ala derecha, está el Laboratorio 9, las aulas 10, 11 y 12, la Oficina de Relaciones Internacionales y, al final, el Aula 14.

En el ala izquierda, están los Laboratorios 5 y 6, el Aula 4, los lavabos y, unos pasos más adelante, dos tramos de escaleras (ascendente y descendente), que conducen a los pisos primero y semisótano. Al final, el Aula 2.

3.2.1 Análisis de resultados. Evaluación formativa

En la encuesta realizada, los sujetos han contestado a preguntas referidas a:

- si les ha parecido comprensible la AD y las palabras utilizadas,
- si es clara la distribución y
- cómo prefieren que se midan las distancias (pasos, metros, etc.)

Las respuestas obtenidas nos aportan ciertas diferencias. Ambos creen adecuados los términos empleados en la AD y les resulta clara la distribución del espacio, sin embargo, coinciden en solicitar precisión y claridad en las AD. Por otro lado, a la hora de elegir la descripción de distancias, optan por medidas un tanto indefinidas (pasos, inmediatamente, etc.).

3.3. Contenido audiodescriptivo del patio neoclásico del Palacio

Imagen 2. Patio de la FTI.

AD: *El edificio en forma de U tiene en su centro un patio rectangular abierto, algo poco frecuente en el s.XIX, ya que solían ser cerrados.*
La entrada al patio desde el edificio se hace a través de una escalera que desciende desde una extraordinaria fachada de galerías acristaladas. Aparte de las galerías, destacan los herrajes del balcón superior y de los quitamiedos de la escalera.

3.3.1 Análisis de resultados. Evaluación Formativa

En la encuesta realizada los sujetos han contestado a preguntas referentes a:
- si les ha parecido comprensible la AD y las palabras utilizadas,
- la forma del patio y
- el elemento arquitectónico que lo delimita.

En este caso, ambos coinciden, les ha gustado la AD y creen adecuados los términos empleados, aunque los encuentran un tanto complejos. Asimismo, reconocen sin problema la distribución del patio en forma de U y su delimitación por galerías acristaladas.

4. Conclusiones

Conseguir que la Universidad esté al alcance de todos depende de muchos esfuerzos, procedentes de diferentes ámbitos. En nuestro caso, el estudio se ha realizado desde la accesibilidad sensorial a un edificio universitario, reflejando los resultados de dos casos concretos aplicados a dos sujetos ciegos. La oportunidad de trabajar con ellos nos ha aportado conocer sus necesidades de integración social, basadas en la autonomía e independencia.

El concepto de UNIVERSIDAD PARA TODOS es un compromiso social cuya finalidad es la integración en igualdad de oportunidades de todos los miembros de la comunidad universitaria. Es por ello que el ámbito de la traducción desempeña un papel clave como disciplina que consigue el acceso a receptores con discapacidad visual a entornos multimodales.

Referencias

Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and Education: Purpose, Pedagogy, Performance.* Londres: Routledge.

Marstine, J. (2006). *New Museum Theory and Practice. An Introduction*. Oxford: Blackwell Publishing.

Soler, S. (2012). *Traducción y accesibilidad en el espacio multimodal museográfico.* Granada: Ediciones Tragacanto.

DISAFFECTION VS PLEASURE TO LEARN AT SCHOOL. PHD RESEARCH DESIGN

Silver Cappello

Free University of Bolzano (Italy)

Abstract

Previous literature: Though the school learning process is a key period for the students' education, pupils' difficulties have direct consequences on their disciplinary approach. Therefore, to be able to understand students' perception it is not only important to consider the cognitive aspect but also the emotional one which plays a key role in the learning process (Bandura, 1997; Ianes, 2007; Goleman, 1996, 2007; Petracchi, 1993). **Method:** This research focuses on finding out if and how the emotional approach differs among students across the school subjects, considering their academic life span over time. This study involves a sample of primary and secondary schools in the province of Bolzano (Italy) in the 2013-2015 academic years. The survey will be conducted via questionnaires and focus groups. **Expected results:** The main expected results are to detect a gradual and increasing students' ousting towards all school subjects; to determine a direct connection among students' emotional difficulties and teachers' didactic action; to identify secondary school teachers' education as the main responsible point of students' disaffection. **Conclusions:** It is particularly important to understand if and how the emotional dimension differs among students across the school subjects and to identify causes and possible solutions of this process.

Resumen

Antecedentes: aunque el proceso de aprendizaje escolar es un período importante para la educación de los estudiantes, las dificultades de los alumnos tienen consecuencias directas en el acercamiento emocional hacia las materias escolares. Para poder entender la percepción de los estudiantes no es importante sólo considerar el aspecto cognitivo pero también el emocional que juega un papel importante en el proceso de aprendizaje (Bandura, 1997; Ianes, 2007; Goleman, 1996, 2007; Petracchi, 1993). **Método:** esta investigación quiere entender si y cómo el acercamiento emocional difiere entre los estudiantes, considerando todo el período escolar. Este estudio involucra una muestra de

escuela primaria y secundaria en la provincia de Bolzano (Italia) en los años 2013-2015 con cuestionarios y grupos de discusión. **Resultados:** los resultados esperados son de descubrir un gradual acercamiento emocional negativo de los estudiantes hacia las materias escolares; determinar una conexión directa entre las dificultades emocionales del estudiante y la acción didáctica del profesor; identificar la educación de los profesores de la secundaria como el problema principal de este proceso. **Conclusiones:** es particularmente importante entender si y cómo la dimensión emocional difiere entre los estudiantes hacia las materias escolares, identificar las causas y las posibles soluciones de este proceso.

Introduction

The school learning process plays a key role all along students' educational lives, and pupils' difficulties have direct consequences on their disciplinary approach. Therefore, to be able to understand students' perception it is not only important to consider the cognitive aspect but also the emotional one which plays a key role in the learning process (Tuffanelli, 2006). Today, neuroscience and psychology have overcome the old mind-scheme model considering that the emotional and cognitive aspects were antitheses; new research has drawn attention to the strong connection that exists between them (Zan, 2007). Goleman (1996) reminds us that the connection between the emotional brain areas and the neocortex represents the possibility of emotional centers influencing all the brain work. Moreover, this dimension has a basic role in the students' learning process, in their perception and in their motivation towards a disciplinary subject. We can build a circle between affective reactions and the learning context. That is why, the internal affective reactions reflect on the students' attitude. They are at this point conditioned from the external context, which produces further subjective reactions. Such a circle covers a fundamental role in the didactic routine. A vicious circle can be detected when it has a negative influence on the pupil's learning. By contrast, we will find a virtuous circle when we have a positive boost. A valorized motivation is seen when the student draws pleasure in doing and learning . In this case, his engagement in learning does not derive from satisfaction linked to a result but from a sense of personal comfort. All this can spring from amusing, interesting, amazing activities, in which the affective dimension plays a primary role. Thanks to the positive

affective reactions, the subject is motivated, energized and encouraged towards a positive approach to knowledge. In contrast, a boring experience will be negatively lived and, if it should be re-proposed, it will be presumably avoided by the student. Basically, the affective dimension can strongly influence the whole learning process. The student tends to perceive himself and all his context according to the situations he experiences.

This process triggers an affection between pupil and discipline. This mentioned affection reflects the student's emotional experiences lived and built all along his school life. These emotional experiences can be divided into three different components of their affective lives: emotions, mood and feelings. The affective process can be stimulated by all those events. Among these three components there are important differences. Since basic emotions are concerned - despite a common point of view on their classification has not been reached - they are recognized as universal in different cultures and eras. As far as the mood is concerned, it is more stable and has a complex origin and a greater cognitive activity compared with emotions. Feelings are affective tensions toward a determined value, differing from mood because have a greater quantity of cognitive elaboration. They have as well a strong motivational dimension, in which reason and rationality play a fundamental role. These three elements can therefore constitute the emotional experiences that the student builds during his personal life. They are able to condition either the conception of the single disciplines or the whole scholastic experience (Ianes, 2007).

The students' affective dimension towards knowledge cannot be put aside in the teaching-learning process. Though learning process divided into different school subjects, it is remains within a single knowledge system. For these reasons, the affective dimension has a basic role in the students' learning approach, in their perception and in their motivation towards a discipline. This PhD research focuses on finding out if and how the emotional approach differs among students in the main school subjects, considering their academic life span over time. It also identifies all causes of the school disaffection process and possible interventions in order to improve the students' affective dimension towards knowledge.

Method

Materials

The survey will be conducted via questionnaires and focus groups. The data will be collected in the 2013-2015 academic years with different instruments:

- 18 focus groups with students and teachers to validate and improve the questionnaires;
- questionnaire for students (17 questions);
- questionnaire for teachers (18 questions);
- 21 focus groups with students, teachers and representative parents to discuss about the research object, the emerged results and to identify possible solutions.

Participants

This study involves a sample of 30 primary and secondary schools in the province of Bolzano (North Italy) in the 2013-2015 academic years. In these schools will be involved students of these following classes:

- III and V in the primary schools;
- I, II and III in the lower secondary schools;
- I and IV in the upper secondary schools.

This study involves also all primary and secondary school teachers of sampled schools.

Procedure

In a first phase, during the 2013-2014 academic year, nine School heads of three primary, three lower and three upper secondary schools of the province of Bolzano have been contacted (Italian, German and Ladin groups). This contact was made to have a referent for every school to organize 18 focus groups with teachers and students to validate and improve the questionnaires.

In a second phase were contacted School heads of 30 sampled schools of the province of Bolzano. They were asked for permission to carry out the research and to get the contact of a referent for each single school. Questionnaires are prepared with an online software, so that the forms filled in method is online. Referents received an e-

mail with two links (students and teachers questionnaires) and the fill-the-form information.

After the form filled the data will be analyzed, and the results will be discussed in 21 focus groups with students (9), teachers (9) and representative parents (3) of three linguistic groups.

In a very last phase, the research Report will be given to all schools in the province of Bolzano to organize an improvement plan with the interested schools.

Expected results

1. To detect a gradual and increasing students' ousting towards all school subjects, considering their academic life span over time.
2. To determine a direct connection among students' emotional difficulties and teachers' didactic action.
3. To identify secondary school teachers' education as the main responsible point of students' disaffection towards the school subjects.

The main expected result on this research is the coincidence between the worsening in the affective aspects and the methodological changes, in the secondary school. The main cause of this process could be traced in the secondary school teaching methodologies. However, secondary school teachers' action is not the only possible peculiarity in the disaffection process. There are other important features that may influence all this issue. One may be the concentration difficulties having new generations (Bauman, 2008); another one is their adolescence arriving in a key period of students life. The person lives in a very quick physical, mental and social change. Indeed, in this life period pupils come across to all the most frequent school difficulties (Maggiolini, 1994). Another aspect that may influence students' approach towards knowledge is the disciplinary epistemology since over the years it becomes sequential and more abstract (Butterworth, 1999). Although the main expected result is connected with the secondary school teachers action' as peculiarity in the disaffection process, the pupil's school continuity is another considering feature. Students' difficulties in the secondary school may be traced in the primary school or in an excessive gap from the primary school to the others. Young boys pass from a supported to a independence situation and this process may create a break in the student's learning (Brophy, 2010).

In order to improve the approach among students and knowledge, and in order to rise students appeal towards all the different disciplines, it is necessary to intervene and modify the changes, possible causes of the disaffection process.

Conclusions

It is particularly important to understand if and how the emotional dimension of learning differs among students across the main school subjects, considering their academic life span over time, and to identify the causes involved. This leads us to implement concrete actions aimed to improve the investigated situation. Actually, this problem has a direct impact on the issue of school dropout and life-long learning. Both these aspects focus on the individual's need to defend and to uphold his education.

References

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. Worth Publishers.

Bauman, Z. (2008). *The art of life*. Cambridge: Polity.

Brophy, J. (2010). *Motivating Students to Learn*. New York: Routledge.

Butterworth, B. (1999). *The Mathematical Brain*. London: Macmillan.

Goleman, D. (1996). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Maryland: Bantam Dell Publishing Group.

Goleman, D. (2007). *Social Intelligence: The New Science of Human Relationships*. Maryland: Bantam.

Ianes, D. (2007). *Educare all'affettività*. Trento: Erickson.

Maggiolini, A. (1994). *Mal di scuola. Ragioni affettive dell'insuccesso scolastico*. Milano: Unicopli.

Petracchi, G. (1993). *Affettività e scuola*. Brescia: La Scuola.

Tuffanelli, L. (2006). *Le diversità degli alunni*. Trento: Erickson.

Zan, R. (2007). *Difficoltà in matematica: osservare, interpretare, intervenire*. Springer Italia.

ANÁLISIS DE JUEGOS QUE LOS PROFESORES PUEDEN UTILIZAR EN SUS CLASES A LA LUZ DE LA TEORÍA ANTROPOLÓGICA DO SABER

Luiz Marcio Santos Farias*, Joaby Oliveira Silva y Eliane Santana de Souza***

**Universidade Federal da Bahia, Brasil; **Universidad Autónoma de Barcelona, España*

Resumen

Los juegos son actividades lúdicas inherentes al ser humano. Muchos profesionales, inclusos los de educación, utilizan los juegos como actividades recreativas y/o competitivas para el desarrollo del conocimiento. Las investigaciones recientes muestran que las actividades con juegos tienen gran valor, pues desarrollan la capacidad de razonamiento lógico, la velocidad y cantidad de informaciones analizadas. En los últimos años la investigación en didáctica de las matemáticas ha señalado el uso de como un camino efectivo para minimizar las dificultades enfrentadas por profesores y alumnos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Realizamos esta investigación que en un primer momento, hemos hecho un análisis matemático a priore de presentamos los juegos a los participantes, en un segundo momento, los participantes jugaron, en grupos. En un tercer momento, analizamos los resultados, a la luz de la praxeología. De este modo, obtuvimos las estrategias usadas por los participantes para resolver en juego Triángulo Mágico. Nuestros análisis señalaron que se debe repensar la manera como las actividades con juegos son aplicadas en el aula, pues en la mayoría de los casos encontramos, en las estrategias construidas por los estudiantes, que el conocimiento matemático es dejado en segundo plano.

Palabras clave: TSD; TAD; Juegos; Praxeologia.

Abstract

The games are fun activities inherent to human beings. Many professionals, included those of education, using games as recreational and/or competitive knowledge for development activities. Recent research shows that gaming activities are of great value, as they develop the logical reasoning ability, speed and amount of information analyzed. In recent years research in mathematics education has noted the use of as an effective way to minimize the difficulties faced by teachers and students in teaching and learning. We conducted this research in the first place, we have made a mathematical

analysis of present game participants in the second stage, participants played in groups. In a third stage, we analyze the results in the light of praxeology. Thus, we obtained the strategies used by participants to solve in game Magic Triangle. Our analysis pointed to the need to rethink the way with games activities are applied in the classroom, because in most cases found in the strategies constructed by students, that mathematical knowledge is left in the background.

Keywords: TDS; ADT; Games; Praxeology.

Introducción

Los juegos son actividades lúdicas inherentes al ser humano. Muchos profesionales, inclusos de educación, utilizan los juegos como actividades recreativas y/o competitivas para el desarrollo del conocimiento. Las investigaciones recientes muestran que las actividades con juegos tienen gran valor, pues desarrollan la capacidad de razonamiento lógico, la velocidad y cantidad de informaciones analizadas, siendo que los juegos pueden ofrecer una verdadera apropiación de conocimiento de las asignaturas cuando éstos son parte de las actividades cotidianas de los estudiantes.

De este modo, La elección del tipo de juego debe ser muy cuidadosa, porque los juegos deben proporcionar a los estudiantes situaciones que analicen los contenidos matemáticos. En lo contrario, tendríamos la utilización de una clase de matemática para jugar sin objetivo matemático. Así, los juegos elegidos por el profesor deben estimular algunos conocimientos que los alumnos ya poseen, pues el conocimiento del estudiante no sigue un orden didáctica predeterminada, pues todo lo que es necesario a la adquisición de un conocimiento que se desea enseñar debería haber sido enseñado antes, lo que implica en un orden sistemático defendido por Brousseau (2006).

Tenemos en cuenta que los Parámetros Curriculares Nacional (1997), encontramos que cada estudiante es el sujeto de su proceso de aprendizaje, mientras el profesor es el mediador en la interacción de los estudiantes con los objetos de conocimiento, de modo que, el proceso de aprendizaje abarca también la interacción entre los estudiantes, lo que es esencial a la socialización.

En este contexto investigamos cuales conocimientos matemáticos los estudiantes movilizan al crear estrategias en una situación de juego con reglas cooperativas. Este tipo de juego fue elegido, pues valoramos la relación entre ellos, la cual es responsable

por refutar y/o reconstruir estrategias con objetivo de finalizar el juego.

Teorías de base

Teoría de Situaciones

De acuerdo con Brousseau, la única manera para los profesores promovieren el aprendizaje del conocimiento es conocer y reproducir las condiciones que llevan a la adquisición del saber. Brousseau (1996a) considera que una *situación didáctica* es un conjunto de intenciones (implícitas o explícitas) entre un estudiante o un grupo de estudiantes, en un medio, y con la posibilidad de proporcionar al estudiante un saber matemático construido, o sea, el estudiante al jugar, podrá desarrollar sus relaciones en las construcción de sus estrategias, con la finalidad de adueñarse de un saber matemático ya construido.

Teoría Antropológica de Didáctica y Praxeologias

TAD es una abordaje que constituye la Teoría de la Transposición Didácticas (TTD), ha sido desarrollada por Chevallard (1992), el cual dije que los *objetos* matemáticos, no existe por sí solo, pero son entidades que emerge del sistema de practica que existen en algunas instituciones. Hay una distinción de los tipos de objetos, en cuestión: institución (I), personas (X) y las posiciones en las instituciones ocupadas por esas personas, o mejor dicho, se tiene el juego, los estudiantes y el profesor y las obligaciones de cada uno en el momento de la aplicación del juego, como una actividad didáctica.

La praxeologia, propuesta por Chevalard (1992), se puede entender como un modelo para analizar la acción humana institucional que envuelven un objeto del saber, o sea, es algo que se enseña a través de las instituciones. De esa manera, las praxeologias son descriptas en términos de cuatro nociones, son ellas: ejercicio o tipos de ejercicio (T) conteniendo por lo menos una tarea **t**; la Técnica (τ); la Tecnología (θ); y la Teoría (Θ).

Metodología

Esta pesquisa fue desarrollada con 80 estudiantes de los últimos semestres de dos facultades de licenciatura en matemáticas, los cuales fueran divididos en grupos de

4, todos recibieron una copia de la actividad. Después los participantes mencionaron 20 juegos, pero por limitaciones temporales solo discutimos 5, y en este trabajo, vamos presentar solo uno, el juego **Triángulo Mágico**.

El objetivo de esta actividad es recuperar el concepto de adición, propiedad conmutativa y asociativa, resolución de sistemas lineares, posibilidad de rellenar los huecos con números que poseen alguna característica importante, por ejemplo, la constante mágica. Además, los estudiantes deben percibir qué apoyo la matemática ofréceles para validar las estrategias criarán.

Un triángulo es dicho de Mágico cuando la medida de sus lados tienen el mismo valor. El juego es representado por un "supuesto" triángulo formado por 4 "circunferencias" ubicadas en cada lado de este supuesto triángulo, como en la Figura 3. La actividad solicita que rellene los huecos con números de 1 a 9 sin que ocurra repetición, de modo que la suma de los números sea siempre igual a 21, a cada lado de la figura.

Figura 3. El Triángulo Mágico.

Análisis matemática: Hemos hecho un análisis basado en la resolución de un sistema compuesto por tres ecuaciones.

Análisis Praxeológica: analizamos las prácticas relativas a la construcción de las hipótesis de los juegos. El Tipo de Ejercicio: los estudiantes deben calcular los posibles valores para la constante mágica y determinar la suma de los valores que corresponden a las líneas del supuestos triángulos. Las Técnicas que debe ser presentadas por los estudiantes son: Método empírico, contar directamente de la suma de los números que representan los lados del supuesto triángulos; visualización de regularidades en las sumas de los números presentes en las circunferencias del supuesto triángulos y

resolución del sistema lineal. En la Tecnología adoptada por los estudiantes hay una relación entre los números cuya suma es 21, los diagramas componen el tablero, resolución del sistema lineal y aplicación del cálculo da constante mágica. La Teoría, que los estudiantes deben presentar, para abordar tal Tecnología son conjuntos de conocimiento alrededor de la adición de números naturales y sus propiedades, sistemas lineares y de la constante mágica.

Resultados

Los grupos fueran formados con el objetivo de que los estudiantes movilizasen conocimientos matemáticos para formalizar una estrategia. De este modo, los grupos describieron las estrategias que siguen:

Cuadro 1. Estrategias presentadas por los estudiantes.

GRUPOS	**TIPOS DE EJERCICIO (T)**	**TÉCNICA (τ)**	**TECNOLOGÍA (θ)**	**TEORÍA (Θ)**
9	Han sumado los números entre 1 y 9 resultando 45, y utilizan la constante mágica, la cual suponen ser 21, multiplicado por el número de lados, que son 3, resultando 63. Así, lo hicieron. Este resultado determinó la suma de los números que están en los "vértices" del triángulo. Finalizaron describiendo las posibles sumas par los números en los lados, observando los números pares e impares	Método empírico. Combinación de pares e impares para rellenar las circunferencias sabiendo que la constante mágica es 21.	Tablero con un triángulos con 4 circunferencias	Conjunto de conocimientos sobre Adición de números naturales y sus propriedades, Sistemas Lineares y Constante Mágica.
2,3,4,5,6, 7, e 8	Los números 3, 6 y 9 deben ser agrupados en los vértices del triángulos.	Método empírico.		
10	Los número 3, 6 y 9 deben ser agrupados en los vértices del triángulo. Los demás fueran agrupados utilizando la técnica de Método Empírico (escribieron cada número como la suma de números sin repetirles).	Método empírico.		
1	No han logrado conjeturar sobre el tipo de ejercicio.	Método empírico.		

Conclusiones

El análisis de los resultados nos ha mostrado que se debe repensar la manera como las actividades con juegos son aplicadas en el aula, pues en la mayoría de los casos encontramos, en las estrategias construidas por los estudiantes, que el conocimiento matemática es dejado en segundo plano.

Además, hemos visto estudiantes movilizaron algunos conocimientos no formales, entre los cuales, la matemática no es utilizada, solamente el conocimiento del sentido común (el empirismo). Los estudiantes no lograron hacer un trabajo con situaciones de juegos dirigidas al aprendizaje, de este modo muestran que no tienen dominio sobre los conocimiento matemáticos para resolver la situación propuesta. Ello

se ha podido verificar cuando los grupos no lograran formalizar un estratégica vencedora, o sea, una estrategia por la cual siempre puedan concluir el juego. Siendo así, los estudiantes utilizaron el juego de manera personal y lúdica, de juego por el juego.

Esperábamos que los estudiantes movilizasen conceptos matemáticos, pues son estudiante del grado en matemáticas. De esta forma, las instituciones de enseñanza, en la formación de profesores, deben priorizar que sus estudiantes movilicen sus conocimiento matemáticos delante Juegos

Referencias

Brousseau, G. (2006). A etnomatemática e a teoria das situações didáticas. *Educação Matemática em Pesquisa*, *8*(2), 267-281.

Brousseau, G. (1996). Fundamentos e Métodos da Didáctica da Matemática. *J. Didática das Matemáticas*. En M. J. Figueredo. Lisboa: Instituto Piaget, Cap.1. 35-113.

Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique: Perspectives apportées pau une approche anthropologique. *Recherches en Didactique des Mathematiques*, *12*(1), 73-112.

Parâmetros Curriculares Nacionais (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: Matemática. Secretaria de Educação Fundamental.* Brasília, MEC/SEF, PCN.142.

MÁS ALLÁ DEL POBLADO: PROPUESTA PARA PREVENIR EL ABANDONO EDUCATIVO DEL ALUMNADO ÇIGANO

Ángela Antúnez Sánchez y María del Henar Pérez Herrero

Universidad de Oviedo

Resumen

El abandono educativo, especialmente significativo en la juventud gitana, es un tema recurrente en diversas investigaciones nacionales e internacionales, que plantean, entre otras cuestiones, la importancia de la labor preventiva del orientador educativo. El contacto con un centro con una mayoría de alumnado çigano (gitanos de origen portugués) permitió analizar la situación de estos estudiantes y sus familias, y algunos factores que pueden estar influyendo en el abandono educativo. Se llevó a cabo un estudio de campo para evaluar las necesidades de este grupo, basado en la consulta de documentación oficial y el análisis de contenido de las entrevistas en profundidad a cuatro profesionales que trabajan con el colectivo. Se identificaron necesidades socioeconómicas, educativas, culturales y personales específicas, que incrementaban la probabilidad de abandono educativo, destacando las barreras ideológicas familiares. Además, se detectó la conveniencia de promover la transición al instituto y la orientación laboral. Las necesidades encontradas son consistentes con las detectadas en otros estudios, por lo que se propone diseñar programas orientados a aumentar la motivación del alumnado en los estudios y la implicación de sus familias, y mejorar la coordinación con los centros educativos y otras entidades comunitarias.

Palabras clave: prevención, abandono educativo, alumnado çigano.

Abstract

School drop-out, particularly significant among gypsy youth, is a recurring topic in various national and international research, which raises, among other issues, the importance of the school counsellor's preventive work. Contact with a school with a majority of çigano student body (gypsies of Portuguese origin) allowed to analyze these students and their families' situation, and some factors that may be influencing the drop-out. A field study was conducted to assess this group's needs, based on the review of official documentation and on the content analysis of the in-depth interviews with

four professionals who work with the group. Specific socio-economic, educational, cultural and personal needs were identified, which increased the likelihood of school dropout, highlighting their families' ideological barriers. In addition, the convenience of promoting transition to high school and vocational guidance was detected. The identified needs are consistent with those found in other studies. It is therefore suggested to design programs aimed at increasing students' motivation for study and their families' involvement, and improve coordination with schools and other community organizations.

Keywords: prevention, school drop-out, gypsy students.

Introducción

El orientador educativo, considerado un verdadero agente de cambio (Santana, 2010), contribuye a prevenir e intervenir en el absentismo (faltar a clase durante tres meses o más); el fracaso (no superar la etapa secundaria obligatoria); y el abandono escolar (no superar la etapa secundaria postobligatoria). Estas tres problemáticas, estrechamente ligadas, suponen un importante factor de riesgo social, al aumentar la probabilidad de aparición de analfabetismo, desempleo, marginalidad y delincuencia, y dificultar la adquisición de competencias básicas personales, sociales y profesionales (González y Guinart, 2011).

La reducción del índice de abandono educativo, que asciende a un 63,7 % entre los gitanos de 18 a 24 años (Fundación Secretariado Gitano, 2013), constituye una prioridad a nivel nacional y europeo. Dicha entidad subraya que la razón más importante del abandono es el desinterés por los estudios; seguida de motivos familiares (especialmente en las chicas); y de la búsqueda de trabajo (en el caso de los chicos). Estas dos últimas causas ya fueron señaladas por Gamella (2011) a nivel nacional y por Álvarez, González y San Fabián (2010) en Asturias. Éstos detectaron, además de factores socioeconómicos y culturales de las familias, escasa valoración familiar de la educación, baja motivación hacia el estudio, percepción familiar negativa de los institutos, ausencia de referentes gitanos con formación, y presión social.

Finalmente, Gamella (2011), coincidiendo con Caselles (2005), refiere la existencia de una brecha educativa y formativa que perpetúa el círculo vicioso de pobreza en el que viven muchos gitanos: el abandono educativo temprano conduce al analfabetismo,

que acarrea precariedad laboral, que dificulta la cobertura de necesidades mínimas; esto ocasiona problemas familiares y sanitarios que obstaculizan la maduración de los niños y empujan a la incorporación laboral temprana, que conlleva el abandono escolar prematuro.

Método

Como objetivo de investigación, se planteó estudiar las necesidades de estos estudiantes y sus familias, y de aquellos factores que podrían estar influyendo en el abandono educativo temprano. Para alcanzarlo, se recogió información a través de diversas fuentes. Por una parte, diversos documentos oficiales: el estudio sobre la situación de la infancia gitana asturiana (Álvarez et al., 2010); el Plan Integral de Promoción de la comunidad gitano-portuguesa de Ribera de Arriba 2011-2016, y documentación interna del centro educativo. Por otra parte, se diseñaron cuatro entrevistas en profundidad, que incluyeron preguntas sobre las características personales y laborales del entrevistado, las necesidades de la comunidad gitana que había detectado, y las actuaciones aplicadas y otras que sugeriría para satisfacer dichas necesidades.

Se seleccionaron cuatro profesionales con experiencia en la atención a la comunidad gitana: la educadora social del ayuntamiento de la zona, el director del centro en el que estaban escolarizados los jóvenes, y la profesora técnica de servicios a la comunidad y la orientadora educativa del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica General que interviene periódicamente en el colegio.

Se desarrolló un estudio de campo de carácter exploratorio y de corte cualitativo, utilizando un diseño de tipo pre-experimental.

Se realizó una evaluación de necesidades en dos etapas. En la primera, se analizó el contexto del centro y se obtuvo información específica sobre el colectivo a través de la consulta de la documentación oficial mencionada, especialmente el Plan Integral del Ayuntamiento. En la segunda, tras seleccionar a los profesionales, se diseñaron, validaron, aplicaron y transcribieron las entrevistas en profundidad, cuyo contenido fue analizado utilizando un sistema de categorías definido y revisado por expertos en metodología cualitativa. Posteriormente, se efectuó el análisis descriptivo y la exposición de los datos en gráficas.

Resultados

El análisis del contexto del centro reveló que el 70 % de los estudiantes eran çiganos procedentes de un poblado marginal, cuyos ascendientes emigraron desde la región lusa de Tras-Os-Montes hacia los años 60. Se detectó que estos jóvenes abandonaban los estudios al terminar 2º de ESO, pero que no se estaba desarrollando ningún programa específico para prevenir el abandono.

La consulta del Plan integral aportó información específica sobre las necesidades que presentaba el colectivo y que persistían a pesar de la evolución favorable de las familias. En concreto, se identifican diversos factores que explican la situación de exclusión social de esta comunidad çigana: déficits en habilidades personales (escasa competencia social y autonomía en las gestiones diarias); dificultades de relación con otros colectivos (rechazo social y escasez de relaciones interculturales); degradación del hábitat y de la vivienda; problemas sanitarios debidos a la aplicación de pautas de nutrición inadecuadas; dificultades económicas y laborales (ausencia de cualificación profesional, precariedad laboral, dependencia de prestaciones sociales y desempleo); bajo nivel formativo (absentismo, fracaso y abandono escolar en los niveles superiores de Enseñanza Obligatoria).

Del análisis del contenido de las entrevistas emergieron cuatro categorías. La categoría con mayor volumen de citas es la de “Relación con la escuela y los aprendizajes académicos” (un 37,21 %), seguida de cerca por la de “Respuesta a las necesidades del colectivo” (34,42 %). Las que menos comentarios agrupan son las de “Rasgos del colectivo (18,6 %), y “Propuestas de solución” (9,77 %).

Dentro de la categoría más importante, las dos subcategorías más destacadas son la “infravaloración de la educación por parte de las familias” (26,25 %) y las “bajas expectativas académicas” (17,5 %). Otras categorías de menor importancia son “temores” (11,25 %), seguida de “dificultades de integración” (10 %). Las de “alto riesgo de abandono escolar” y de “implicación positiva de las familias” acumulan cada una un 8,75 %. Las demás categorías que emergieron fueron la “la falta de interés por los estudios”, “diferenciación de género” y “desconocimiento”.

La segunda categoría más relevante es “respuesta a las necesidades del colectivo” con un 34,42 %. Destacan las dos subcategorías “respuestas conjuntas” con un 44,6 %,

y “respuesta de las administraciones locales y/o autonómicas” (37,84 %). Finalmente, la “respuesta nula” (14,86 %) y la “respuesta de las administraciones educativas” (2,7 %) son las que menos citas agrupan.

La tercera categoría, por orden de importancia, es “Rasgos del colectivo”, con un 18,6 %, que agrupa un 10% de características positivas (cohesión social y bilingüismo). Entre el 90 % restante, un 60 % se reparte a partes iguales entre la falta de “hábitos de autocuidado y habilidades socio-personales” y la “dependencia de los servicios sociales”, y un 25 % corresponde a las “prioridades socioeconómicas” (25%). El 5 % restante pertenece a “atavismo”.

Finalmente, con respecto a la categoría “Propuestas de solución”, cabe señalar que los informantes indicaron la necesidad de planificar un período de adaptación al instituto y de trabajar la orientación laboral desde el quinto curso de Primaria.

Discusión

En resumen, se identificaron déficits específicos a nivel socioeconómico, educativo, cultural y personal, que aumentaban la probabilidad de abandono educativo, destacando las barreras ideológicas de las familias. Estas necesidades coinciden con las reflejadas en los trabajos de Álvarez et al. (2010), Caselles (2005), Fundación Secretariado Gitano (2013), Gamella (2011) y González y Guinart (2011).

En base a los resultados obtenidos, se propone diseñar programas de orientación educativa, cuya finalidad sea prevenir el abandono educativo de estos jóvenes de etnia gitana. En este trabajo, se presenta como propuesta el programa “Más allá del poblado”, enmarcado en el ámbito del apoyo a la acción tutorial de un Plan de Actuación de un Equipo General. Su objetivo sería prevenir esta problemática dando respuesta a las necesidades del alumnado y de las familias, y su título hace referencia a la conveniencia de que los jóvenes continúen sus estudios más allá de 2º de ESO y, así, amplíen sus horizontes académicos, profesionales y personales. Se plantea una intervención que parte de un modelo de asesoramiento colaborativo, integrada por cinco líneas de actuación: el desarrollo de habilidades prelaborales y de la orientación laboral del alumnado, el fomento de la implicación de las familias, el impulso de la coordinación con asociaciones gitanas, la promoción de la coordinación con centros con alumnado gitano a través de las TICs y la planificación de un período de adaptación al instituto.

Referencias

Álvarez, M. V., González, M. M. y San Fabián, J. L. (2010). *La situación de la infancia gitana en Asturias*. Recuperado el 27 de febrero de 2013 de http://www.observatoriodelainfanciadeasturias.es/documentos/infancia-gitana.pdf

Ayuntamiento de Ribera de Arriba (Asturias) (2011). *Plan integral de promoción de la comunidad gitano-portuguesa de Ribera de Arriba 2011-2016*. Recuperado el 2 de mayo de 2013 de http://www.ayto-riberadearriba.es/c/document_library/get_file?uuid=3656b1fa-6a38-4f75-8751-66cfba6938b3&groupId=247734

Caselles, J. F. (2005). El pueblo gitano y la educación: hacia la integración desde el respeto a la identidad. En C. Jiménez (Ed.), *Pedagogía diferencial. Diversidad y equidad* (pp. 173-208). Madrid: Pearson Educación.

Fundación Secretariado Gitano (2013). El alumnado gitano en secundaria: un estudio comparado. Recuperado el 3 de enero de 2014 de http://www.gitanos.org/upload/92/20/EstudioSecundaria.pdf

Gamella, J. F. (Ed.) (2011). *Historias de éxito. Modelos para reducir el abandono escolar de la adolescencia gitana*. Recuperado el 28 de febrero de 2013 de http://www.educatolerancia.com/pdf/Historias%20de%20exito_%20Modelos%20para%20reducir%20el%20abandono%20escolar%20de%20la%20adolescencia%20gitana.pdf

González, R. M. y Guinart, S. (Eds.) (2011). *Alumnado en situación de riesgo social* (Vol. 8, Colección Escuela Inclusiva: alumnos distintos pero no diferentes). Barcelona: Graó.

Santana, L. E. (2010). Los orientadores como agentes de cambio. En R. Bisquerra (Ed.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (pp. 415-425). Madrid: Wolters Kluwer España.

INFLUENCIA DEL ESTRÉS INHERENTE AL DESARROLLO EVOLUTIVO DURANTE LA PUBERTAD Y ADOLESCENCIA EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Amparo Fuster Navarro y Ángel Latorre Latorre

Universidad de Valencia

Resumen

Objetivo: estudio de la sintomatología de estrés /ansiedad que de una manera inherente al desarrollo evolutivo aparece durante la adolescencia y analizar su repercusión en el rendimiento académico. **Muestra:** 290 niños, de los cuales, 160 niños fueron intervenidos quirúrgicamente (evento traumático) y 130 niños del grupo control, de edades entre 9 y 16 años, fueron estudiados en relación al estrés que presentaban y al rendimiento escolar. **Instrumento de evaluación**: la parte II Mi peor experiencia en la escuela (MWES de Hyman y Snook, 2002). **Procedimiento:** realización de la prueba en el Hospital La Fe de Valencia, y para el grupo de nuestro estudio (grupo control) la prueba se pasó en un centro escolar de la ciudad de Valencia y redes sociales. **Análisis estadísticos**: análisis de medias y correlacionales. **Conclusión:** los adolescentes del grupo control (en comparación a los adolescentes que sufrieron un evento traumático IQ) mostraron niveles elevados de ansiedad y hubo un efecto negativo en el rendimiento escolar.

Abstract

Objective: study of the symptomatology of stress / anxiety that in a way inherent in the evolutionary development appears during the adolescence and to analyze his repercussion in the academic performance. **Sample:** 290 children, of which, 160 children were submitted surgically (traumatic event IQ) and 130 children of the group control, of ages between 9 and 16 years, were studied in relation to the stress that they were presenting and to the school performance. **Instrument of evaluation:** the part II My worse experience in the school (MWES of Hyman and Snook, 2002). **Procedure**: accomplishment of the test in the Hospital La Fe of Valencia, and for the group of our study (group control) the test passed in a school center of the city of Valencia and social networks. **Statistical analyses**: analysis of averages and correlationals. **Conclusion**: the

teenagers of the group control (in comparison to the teenagers who suffered a traumatic event IQ) showed high levels of anxiety and there was a negative effect in the school performance.

Marco Teórico

Diversas investigaciones sobre la ansiedad, han demostrado que durante la adolescencia se producen acontecimientos vitales estresantes. Es una etapa en la que se define la personalidad, el joven ha de responder a expectativas personales, familiares y sociales, y se produce la transición a la vida adulta. Todo ello puede afectar al desarrollo evolutivo de los jóvenes e interferir en los diferentes ámbitos de su vida, en este sentido se ha puesto de manifiesto que la ansiedad influye en el rendimiento académico.

Para Lazarus y Folkman (1986) el estrés se define como un estímulo y una respuesta mediada por procesos cognitivos, donde se producen respuestas emocionales individuales asociadas a la percepción que de la situación tiene el sujeto.

Spilberger (1973) distinguió la ansiedad como rasgo de la personalidad y la ansiedad como estado en respuesta a un acontecimiento o situación específica o, dicho de otro modo, la ansiedad como una característica estable en el ser humano y la ansiedad que éste ser humano pueda experimentar transitoriamente ante una situación puntual, en este sentido, numerosos estudios reportan información sobre la sintomatología clínica producida por los cambios que se producen en la adolescencia y su relación con el estrés que sufren los niños durante esa época de la vida (Barra , Cerna, Kramm, y Véliz, 2006, Sandin, 2003 y Taboada Ezpeleta, de la Osa, 1998.)

Respecto a la relación entre estrés y rendimiento académico, según diversas investigaciones, existe una relación inversa entre los niveles de estrés autoinformados por los alumnos y el rendimiento académico de los mismos (Linn y Zeppa, 1984; Struthers, Perry y Menec, 2000). Es decir, los resultados sugieren un impacto negativo del estrés sobre el rendimiento académico.

Felsten y Wilcox, (1992) encontraron una correlación significativamente negativa entre los niveles de estrés de los estudiantes universitarios y su rendimiento académico.

Blumberg y Flaherty (1985) también llegaron a la conclusión de que existe una relación inversa entre los niveles de estrés autoinformados y el desempeño académico.

Akgun y Ciarrochi (2003) encontraron que el efecto negativo del estrés sobre el rendimiento académico se encuentra mediado por las habilidades de autocontrol del estudiante.

Indicadores conductuales y fisiológicos corroboraron las tendencias reportadas en la literatura sobre la relación inversa entre ansiedad y rendimiento académico (Hérnandez-Pozo, Cronado, Álvarez, Arujo y Cerezo, 2008).

El objetivo general del estudio consistió en evaluar las reacciones de estrés y otros síntomas a corto plazo en los niños adolescentes que fueron sometidos a un evento traumático (intervención quirúrgica, en adelante IQ) y compararlo con los niños no sometidos a IQ (grupo control), y que por su edad adolescente, presentaron síntomas de estrés, a su vez, analizar en cuantos de ellos se ha podido ver afectado negativamente el rendimiento escolar (grupo control).

Método

En cuanto al **método,** diseño correlacional en el que se relacionan los síntomas de estrés/ansiedad que muestran los niños sometidos a un evento traumático (IQ) y compararlo con un Grupo Control, específicamente para controlar las reacciones de estrés/ansiedad ante la IQ en los adolescentes. Se ha realizado un análisis porcentual de los niños que presentaban ansiedad y bajo rendimiento escolar en el grupo de niños control.

En la **muestra** tenemos un grupo de los niños sometidos a evento traumático y otro grupo formado por los niños control en los que se le ha evaluado la ansiedad/estrés y el rendimiento escolar.

Como **instrumento** de evaluación utilizamos La Parte II de la Escala de Mi Peor Experiencia (MWES) MPE de Hyman y Snook (2002).

Respecto al Procedimiento, el cuestionario se pasó a los niños en el Hospital La Fe de Valencia, el procedimiento consistía en mirar previamente el registro del día anterior y de los dos días anteriores, anotar los **niños** que habían sido **sometidos a IQ (evento traumático).** Por lo que se refiere a los niños del **grupo control**, fueron obtenidos a través de redes sociales cercanas y de un centro escolar concertado de la ciudad de Valencia.

Resultados/ Conclusiones

Existen síntomas (Evitación, Depresión, Conducta oposicionista) donde los niños del grupo control presentan medias ligeramente más altas que el grupo IQ., ello lo explicamos por las características emocionales asociadas a la adolescencia, ya que suele ser una etapa que genera estrés debido a que se han de poner en marcha recursos afectivos o relacionados con la seguridad en el desarrollo del autoconcepto y la autoestima. Por lo que hallamos que esas otras fuentes de estrés, que se producen en la etapa de la adolescencia, podrían ser más pertinentes que ser sometido a una IQ (evento traumático).

Respecto al estrés y el rendimiento académico, de acuerdo con otras investigaciones, en el grupo control, un 56% de niños adolescentes, afirmaron tener problemas en la motivación y el rendimiento escolar.

Referencias

Akgun, S. Ciarrochi, J. (2003). Learned resorucefulness moderates the relationship between academic stress and academic performance. *Educational Psychology, 23*(3), 287-294.

Barra, A. E, Cerna C. R, Kramm M. D, Véliz V. V. (2006). Problemas de salud, estrés, afrontamiento, depresión y apoyo social en adolescentes. *Terapia psicológica, 24*(1), 55-61.

Blumberg, P. Flaherty, J. A. (1985). The influence of non-cognitive variables on student perfonance. *Journal of Medica Education, 60,* 721-723.

Felsten, G. Wilcox, K. (1992). Influences of stress, situation-specific mastery beliefs and satisfaction with social support on well-being and academic performance. *Phychological Reports, 70,* 219-230.

Fuster, A. (2013). *Estrés agudo en niños intervenidos quirúrgicamente y sintomatología en sus progenitores*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia. Pendiente de publicar.

Hernández-Pozo, M.R, Cronado, O., Álvarez, Araujo, V. y Cerezo S. (2008). Desempeño académico en universitarios en relación con ansiedad escolar y auto evaluación. *Acta Colombiana de Psicología, 11*(1): 13-23.

Hyman, I. y Snook, P. (2002). *Manual for the My Worst Experience Scale (MWES).* Los Angeles: Western Psychological Services.

Lazarus, R. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos.* Barcelona: Ed. Martinez Roca.

Linn, B.S. Zeppa, R. (1984). Stress in junior medical students: relationship to personality and performance. *Journal of Medical Education*, 59, 7-12.

Sandín B. (2003). El estrés: un análisis basado en el papel de los factores sociales. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 3*(1), 141-157.

Spielberger, C.D. (1973). *Inventario de Ansiedad Estado- Rasgo para niños, STAIC*. Palo Alto. CA. Consulting Psychologists Press.

Struthers, C.W. Perry, R.P. Menec, V.H. (2000). An examination of the relationship among academic stress, coping, motivation and performance in college. *Research in Higher Education, 41*(5), 581-591.

Taboada, Ezpeleta, de la Osa, (1998). Trastornos por ansiedad en la infancia y adolescencia : Factores de riesgo. *Rev. Ansiedad y Estrés 4*(1), 1-16.

EFECTOS DEL ENFOQUE CLIL (AICLE) SOBRE LA MOTIVACIÓN Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES

Javier Fernández Sanjurjo

Universidad de Oviedo

Resumen

Antecedentes: A raíz de la implementación durante los últimos años de planes bilingües en Asturias, y la falta de trabajos sobre sus consecuencias, este estudio analiza los niveles de motivación y rendimiento académico del alumnado de centros públicos representativos de las tres modalidades de escolarización lingüística existentes (bilingües, medio bilingües y ordinarios) y la posible relación de dichos niveles con los modelos de escolarización. *Método:* Para ello se tomó como muestra el alumnado del tercer ciclo de Educación Primaria de tres centros representativos de cada modalidad. Las herramientas utilizadas fueron: índice de motivación escolar EMPA, y boletines oficiales de notas y evaluaciones de diagnóstico (Consejería de Educación) para el rendimiento . Una vez recabados los datos se realizó su procesamiento y estudio estadístico (IBM SPSS). *Resultados*: Se obtuvieron niveles de motivación bajos en los tres centros sin diferencias significativas entre ellos. Respecto al rendimiento académico obtuvimos diferencias significativas. En cuanto al estudio de correlaciones los resultados fueron negativos. *Conclusiones:* Los resultados indican independencia entre los tres factores analizados en el estudio: motivación, rendimiento y modelo lingüístico de centro. Por tanto concluimos que no hemos encontrado relación directa entre modelo de escolarización lingüística y resultados concretos de rendimiento y motivación.

Abstract

Background: Following the implementation in recent years of bilingual plans in Asturias, and no works about their consequences, this study analyzes the levels of motivation and academic performance of students in public schools representative of the three modes of bilingual education in schools (bilingual, half-bilingual and ordinary) and the possible relationship of these levels with the schools models. *Method:* This study was applied to students of the third stage of Primary Education (5th and 6th grade) from the three representative schools. The tools used were: test of school motivation

EMPA, official academic evaluations and diagnostic assessments (Ministry of Education) for performance dates. After the data collection process, we develop the data processing and statistical analysis (SPSS). *Results:* Low motivation levels were obtained in all three schools without significant differences between them. Talking about academic performance we obtained significant differences. The study's results about data correlations were negative. *Conclusions:* The results indicate independence between the three factors analyzed in the study: motivation, performance and school's language model. Therefore we conclude that we have not found a direct relationship between school's language model and concrete levels of academic performance and motivation.

Introducción

Este proyecto busca constatar si existen diferencias significativas en los ámbitos de la motivación y rendimiento académico entre alumnado perteneciente a modalidades de escolarización bilingües y aquellos pertenecientes a escolarización ordinaria.

Características del proyecto

El proyecto se centró en dar respuesta a las siguientes cuestiones: ¿dónde encontramos los mejores resultados académicos, en centros ordinarios o en bilingües?, ¿qué metodología es más motivante, la bilingüe (aplicando el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras o AICLE) o la ordinaria? Si existieran diferencias motivacionales y/o de rendimiento, ¿responderían al modelo lingüístico de escolarización o a otros motivos?

Para dar respuesta a estas consideraciones se contó con la colaboración de tres centros, cada uno representativo de los modelos lingüísticos existentes en Asturias: aquellos pertenecientes al convenio MEC-British Council, centros bilingües de la Consejería de Educación y ordinarios (escolarización en Español).

Marco teórico

Centrándonos en los tres elementos básicos de este trabajo, debemos definir qué entendemos por motivación en el ámbito escolar, qué consideramos rendimiento académico y qué entendemos por AICLE.

Definimos motivación escolar como la predisposición del alumnado para el proceso de enseñanza aprendizaje (Miño, 2009). Si nos centramos ahora en el concepto de rendimiento académico, se analizó exclusivamente el rendimiento académico del alumnado. A pesar de ser una variable compleja la definimos como el grado de logro/satisfacción con el proceso de enseñanza-aprendizaje (Cano, 2011).

Centrándonos ya en qué es AICLE, se define como cualquier contexto de aprendizaje en el que el contenido y el idioma están integrados para dar respuesta a objetivos educativos específicos (Marsh, 2000). Siendo esta la teoría, en la práctica son los tres modelos de centros explicados en el apartado de características del proyecto, los existentes en la realidad educativa asturiana.

Proyecto de investigación

La necesidad de llevar a cabo este proyecto se sustenta en la escasez de estudios relativos a las consecuencias que la implementación generalizada de proyectos bilingües por parte de las administraciones educativas está teniendo en nuestra realidad escolar.

Hipótesis de trabajo

En este proyecto se trató de dilucidar la existencia de diferencias de rendimiento y motivación en el alumnado, más concretamente entre aquellos/as pertenecientes a centros bilingües y los/as que por el contrario acuden a clase con una modalidad educativa ordinaria.

Diseño y metodología

El primer paso fue encontrar los centros representativos de los tres modelos lingüísticos que existen en Asturias: para ello fueron seleccionados tres colegios, cada uno perteneciente a una de esas modalidades.

Posteriormente pasamos al diseño del acceso a la información que necesitábamos para el estudio. En este punto fue seleccionado el Índice EMPA (grupo de investigación CTS-261 de la Universidad de Granada) para la obtención de los datos relativos a la motivación. Respecto al rendimiento académico determinamos como forma para la obtención de estos datos las notas finales del curso anterior de los grupos analizados, junto con las evaluaciones de diagnóstico llevadas a cabo por la Consejería de

Educación.

Muestra

La muestra del estudio estuvo formada por el conjunto del alumnado de 5º y 6º de primaria, por tanto de edad comprendida entre los 10 y 11 años, y pertenecientes a ambos sexos, correspondientes a los tres centros representantes de los tres modelos lingüísticos de colegios antes descritos. La muestra del estudio alcanzó la cifra de 300 alumnos/as.

Las características de los centros participantes son:

- El alumnado del centro Bilingüe MEC-BC posee 10 horas semanales de inglés, profesorado nativo, medios y materiales adaptados, y currículo integrado (desarrollan parte del currículo inglés) como principales características.
- En el centro Medio o Parcialmente Bilingüe (Consejería), los/as alumnos/as desarrollan 3 horas semanales de inglés, más dos de Conocimiento del Medio que se desarrollan como Science. A su vez poseen materiales adaptados para dicha asignatura cuya parte bilingüe es desarrollada por profesorado de lengua extranjera, no maestros/as tutores/as.
- El centro ordinario posee escolarización completa en Español a excepción de la asignatura Lengua Extranjera.

Instrumentos

- Para la obtención de los datos relativos a la motivación se utilizó el Índice EMPA (escala de motivación), compuesto por una escala de 33 ítems relativos a motivación escolar obteniendo índices sobre motivación general, intrínseca y extrínseca.

- La obtención de los datos de rendimiento del alumnado se realizó mediante los boletines oficiales de notas del curso 2012-2013.

- Con el objetivo de conseguir la baremación del rendimiento, se usaron las evaluaciones de diagnóstico del dicho curso, llevadas a cabo por la Consejería de Educación.

Procedimiento

- Llegada a los centros y asignación de códigos al alumnado (mantenimiento del anonimato).
- Implementación del test de motivación.

- Recogida de datos relativos a resultados académicos del alumnado.
- Emparejamiento de datos del test y resultados académicos mediante los códigos asignados.
- Procesamiento de los datos recogidos: datos de motivación (Excel Índice EMPA); tratamiento estadístico y obtención de resultados (IBM SPSS).

Herramientas

Fueron utilizadas: hoja de cálculo Excel del Índice EMPA y tablas de percentiles del Índice EMPA para conocer los niveles de motivación (general, intrínseca y extrínseca), y el programa de tratamiento estadístico SPSS para la comparación y la comprobación de relaciones entre las variables estudiadas en este proyecto: motivación, rendimiento académico y modelo lingüístico de escolarización.

Resultados y discusión

Relativos a la motivación:

Gráfico 1. Motivación General por centros

Las pruebas de chi-cuadrado de Pearson acerca de los niveles de motivación general obtenidos poseen un valor superior al 0,05, por tanto hablamos de un valor no significativo. Las variables son absolutamente independientes, lo que indica que no existe relación alguna entre el modelo de centro escolar y los niveles de motivación general obtenidos en el estudio. Así mismo, es importante destacar la alta tasa de alumnado desmotivado en los tres centros. El comportamiento relativo a los niveles de motivación extrínseca e intrínseca es prácticamente idéntico a los de la motivación

general en los tres centros (altos niveles de desmotivados/as, variables independientes).

Relativo al rendimiento académico del alumnado:

Los resultados que obtenemos son dispares. Los datos recogidos presentan diferencias significativas de rendimiento entre el alumnado de los tres centros. Destaca el rendimiento del alumnado perteneciente al centro Medio Bilingüe, con los mejores parámetros en este sentido, situándose el alumnado entre el notable y el sobresaliente en su gran mayoría. El centro Ordinario posee su alumnado mayoritariamente entre el bien y el notable, y paradójicamente en último lugar nos encontramos con el centro Bilingüe con una nota media de bien.

Tratándose de un estudio sobre bilingüismo hay que destacar los resultados relativos del área de inglés:

Gráfico 2. Calificaciones Inglés por centros.

Destaca que sea el centro Medio Bilingüe el que posee los mejores resultados en Inglés cuyo alumnado, al menos en horario escolar, posee menor número de horasdesarrolladasen dicho idioma frente al Bilingüe (MEC-BC).

Al realizar el análisis de varianza entre los niveles de rendimiento académico, los resultados fueron:

Tabla 1**.** *Análisis de Varianza Calificaciones (rendimiento).*

	gl	**F**	**Sig.**
Cono	2-277	5.035	0.007
EA	2-277	13.917	0.000
EF	2-277	33.002	0.000
Lengua	2-277	12.513	0.000
Mate	2-277	8.570	0.000
Inglés	2-277	7.806	0.001

Vemos como existen diferencias a nivel global. Es reseñable que las diferencias de rendimiento entre los tres centros, son mayores en 5º E.P. que en 6º. Esto indica cierta homogeneidad de niveles entre centros al término de la etapa.

Se presentan ahora los datos relativos al coeficiente de correlación de Pearson entre los niveles de motivación y rendimiento en cada asignatura, en función del centro de estudio:

Tabla 2. *Coeficiente de correlación de Pearson Motivación General-Rendimiento por asignaturas en los centros.*

Motivación General			
	No bilingüe	Medio Bilingüe	Bilingüe
Cono	0,147	-0,083	0,184
EA	0,252 *	-0,023	0,286 **
EF	-0,43	-0,054	0,123
Lengua	0,250 *	-0,074	0,328 **
Mate	0,098	-0,155	0,141
Inglés	0,136	-0,490	0,197
*** sig < 0.05**			**** sig < 0.01**

Motivación y rendimiento sólo están relacionados en unos pocos casos. Los coeficientes obtenidos son realmente bajos y pocos significativos, indicando la ausencia

de relación entre las variables analizadas.

Conclusiones

Si hablamos de la motivación, los niveles son muy bajos en los tres casos y no existen diferencias significativas entre los tres centros.

En cuanto al rendimiento académico de los estudiantes, si que existen diferencias significativas entre los tres, siendo el centro con los mejores resultados el Medio Bilingüe (mayor índice socioeconómico, medio-alto) y el de peores resultados el Bilingüe (sugiere influencia del índice socioeconómico, medio-bajo, y aumento de la dificultad por modelo bilingüe).

A tenor de los resultados obtenidos no hemos encontrado relación entre modelos lingüísticos de escolarización y unos niveles de motivación y rendimiento académico de los/as estudiantes concretos.

Referencias

Cano, J. (2001). “El rendimiento escolar y sus contextos”. *Revista Complutense de Educación, 12(*1) 15-80.

Marsh, D., & Langé, G. (2000). *Using languages to learn and learning to use languages*. Eds. D. Marsh-G. Langé. Finland: University of Jyväskylä.

Miño, J. C. (2009). *Actas do X Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Universidade do Minho. Braga.

ELECCIÓN DEL TIPO DE ESTUDIOS DEPENDIENDO DEL NIVEL DE EMPATÍA DESDE EL MODELO PSICONEUROBIOLÓGICO

Montiel, J. M., Montes-Berges, B., Aranda, M. y Vázquez, M. A.

Universidad de Jaén

Resumen

Antecedentes: Parece obvio que la elección del tipo de estudios que hace una persona está directamente relacionada con sus características personales. Una de estos rasgos es la empatía, que desde el Modelo Psiconeurobiológico (Montes-Berges y cols., 2012), se entiende como la capacidad de reconocer y comprender los sentimientos de los demás, afectándonos en la relación con los demás y por ende en nuestro propio desarrollo personal. En el presente trabajo, nos proponemos analizar la relación entre las variables de empatía y elección de estudios en participantes de las titulaciones de derecho, ADE, enfermería y trabajo social. **Método:** 591 participantes de los grados de enfermería, trabajo social, derecho y ADE de la Universidad de Jaén contestaron a la escala de de empatía, compuesta por cinco subescalas de: a) sinceridad, b) sentimientos, c) características ápatas, d) separación o reverberación y e) sencillez. Además, respondieron a un cuestionario de variables sociodemográficas. **Resultados:** Si bien no existía correlación entre la puntuación total de empatía y el tipo de estudios elegidos, sí que existía entre las subescalas de sentimientos y de ápatas con la elección del tipo de estudios. Así, las personas que puntuaban alto en *sentimientos* estudian en mayor medida los grados de enfermería y trabajo social, mientras que las personas con altas puntuaciones en la subescala de *ápatas* estudian con más frecuencia los grados de derecho y ADE. **Conclusiones:** La capacidad de identificarse con los demás, introyectar y proyectar sentimientos, se relaciona con la elección de grados relacionados con el trato personal. Sin embargo, las personas que puntuaban alto en la subescala de *ápatas,* que medía la dificultad de sentir las emociones de los demás estudiaban con más frecuencia grados en los que la identificación con los sentimientos de otras personas no es prioritaria para desarrollar su trabajo.

Abstract

Background: It might be obvious that the selection of the type of university studies that a person does is straight related to their personal traits. One of these traits is empathy understood from the Psiconeurobiological Model (Montes-Berges y cols., 2012) as the capacity to recognise and understand other's feelings. This capacity affects us in relation to others and, therefore, to our own personal development. In the current study, it is proposed to analyse the relation between empathy variables and the selection of the type of university studies among students of nursing, social work, law and business administration degrees. **Method:** A sample of 591 subjects from nursing, social work, law and business administration degrees of the University of Jaén answered to the empathy scale. This scale was composed by five scales: a) sincerity, b) feelings, c) *ápatas* features, d) separation or reverberation and e) simplicity. A sociodemographic scale was answered as well. **Results:** There was no correlation between the total score of empathy and the selection of type of university studies. However there was correlation between feelings and *ápatas* scale and the selection of the type of studies. Thereby the subjects who have high scores at feeling scale tend to study nursing and social work degrees. Whereas those subjects who have high scores at *ápatas* scale tend to study law and business management degrees. **Conclusion:** The capacity of identifying with others, introjecting and projecting feelings, is related to the selection of degrees connected with personal treat. However, subjects who scored high at *ápatas* scale, which measured the difficulty of feeling other's emotions, tended to study degrees where identification of others' feelings it is not a priority to develop their jobs.

Introducción

La cuestión acerca de la elección del tipo de estudios ha sido un tema ampliamente investigado. Diversos estudios mantienen que este aspecto es un punto vital en la trayectoria personal de cada individuo, ya que se hacen responsables directos en la elección y responsabilidad de su propio devenir (CENUAETP, 2009). Los estudios al respecto señalan dos tipos fundamentales de motivaciones en las que se basa la elección del tipo de estudios: las de índole personal y las motivadas por razones externas o situacionales (CENUAETP, 2009). En cuanto a las primeras, se encuentran los determinantes cognitivos-motivacionales del rendimiento académico (Valle,

González, Núñez, Rodríguez y Piñeiro, 1999), las metas personales (Gámez y Marrero, 2003), el autoconcepto, la autoestima, las aptitudes, los motivos, los valores, las aspiraciones o intereses (Mosteiro y Porto, 2000).

Las razones situacionales son muy variadas: la necesidad de los alumnos para superar limitaciones institucionales, tales como número de plazas disponibles o número de solicitudes; otras limitaciones ligadas a la situación familiar, como existencia de centros universitarios cercanos al lugar de residencia, longitud de estudios o profesión de los padres entre otras, que pueden influir o condicionar de manera notable en dicha elección (Mosteiro y Porto, 2000).

En este estudio nos proponemos analizar la influencia de una de las variables personales que influirán en la elección del tipo de estudios: la empatía. La empatía está relacionada con los aspectos esenciales del ser humano, ya que se refiere al entendimiento del mundo íntimo de la persona a través de sus sentimientos, así como de la comprensión que los demás pueden tener de este mundo íntimo. Este concepto se suele entender como la capacidad de reconocer y comprender los sentimientos de los demás, resaltando de esta manera como nos afectan a nosotros mismos y por lo tanto al propio desarrollo personal. Desde el modelo Psiconeurobiológico de la Empatía, se entiende ésta como una variable que se extiende en un continuo unidimensional con dos extremos (Montes-Berges y cols., 2012), tal y como se entienden otras variables psicológicas, como por ejemplo, las emociones y la activación, la extroversión, el neuroticismo o el psicoticismo (Eysenck y Eysenck, 1975). En un extremo estarían los émpatas y en el otro los ápatas. Además, se reconocen los dos componentes de la empatía, cognitiva y emocional, con su diferente sustrato neurobiológico. Así, la empatía cognitiva, es la capacidad para tomar la perspectiva de otra persona y de inferir sus estados mentales, “comprender lo que el otro siente”, mientras que la empatía emocional, se refiere a poder sentir las emociones de otras personas o “sentir lo que el otro siente”. En el caso de la empatía cognitiva se trata de la zona parietofrontal y en el caso de la empatía emocional son las áreas insuloamigdalares del sistema límbico (Montes-Berges y cols., 2012).

Los émpatas serían aquellas personas que se ponen en el lugar de los demás con alta intensidad, y que por ende tendrían puntuaciones muy altas en este continuo. Los ápatas, por el contrario, presentarían muy poca o ninguna empatía, mostrándose

insensibles ante los sentimientos y emociones de los demás, ya que no tendrían desarrollada la capacidad de relación con los otros, situándose de esta manera en el otro extremo (Montes-Berges y cols., 2012).

Llegados a este punto, siguiendo esta idea, sería probable que las personas de acuerdo a sus características personales, elijan una profesión de acorde a dichas características y rasgos distintivos. De esta manera, pretendemos analizar si la elección con el tipo de estudios está mediada de alguna manera con la empatía, y se relaciona con los estudios que mantienen que ésta se entiende como una habilidad básica para las personas que tratan o cuidan de otras (Gentili y Dominijanni, 2005).

Así, en el presente trabajo, nos proponemos analizar la relación entre las variables de empatía y elección de estudios en participantes de diferentes titulaciones universitarias de la Universidad de Jaén. De manera que sería esperable que, a) las personas que posean puntuaciones más altas en empatía, estudiarán grados más relacionados con el trato personal, como enfermería y trabajo social; y b) los participantes que posean puntuaciones más bajas en empatía, cursarán grados en los que la identificación con los sentimientos de otras personas no es prioritaria para desarrollar su trabajo, como ADE y derecho.

Método

Participantes

La muestra de este estudio, estuvo compuesta de 591 participantes de los grados de enfermería, trabajo social, derecho y ADE de la Universidad de Jaén. Todos los participantes fueron estudiantes universitarios, siendo el rango de edad de 18 a 30 años. Los grados se clasificaron en dos grupos: a) aquellos en los que hay mayor contacto con las necesidades de los demás (enfermería, trabajo social) y b) con menor contacto con las mismas (derecho y ADE).

Materiales

Además de la edad y el sexo, los participantes contestaban la Escala de Personalidad Émpata (Montes-Berges y cols., 2012), compuesta por 31 ítems ($\alpha = .82$); consta de cuatro subescalas: a) *Subescala de sinceridad* (7 ítems): tiene como objetivo detectar si la persona contesta el cuestionario de forma sincera, bien porque conscientemente falsee las respuestas o porque, de forma inconsciente, se deje llevar por

la deseabilidad social; b) *Subescala de sentimientos* (9 ítems, α = .81): recoge tres importantes características de los émpatas: su habilidad para detectar los sentimientos de los demás o identificación, la introyección o la capacidad de experimentar con la misma intensidad y claridad las emociones que provienen de otros, y la proyección de emociones a los demás; c) *Subescala de características ápatas* (8 ítems, α = .82): describe algunas características de los ápatas como la imposibilidad o dificultad de sentir o experimentar las emociones de los demás; d) *Subescala de separación o reverberación* (3 ítems, α = .67): evalúa la influencia de las emociones de los demás y la imposibilidad o dificultad que tienen las personas émpatas de separarse de ellas; e) *Subescala de sencillez* (3 ítems , α = .60): recoge el grado de facilidad e intensidad con la que disfrutan los émpatas de la estimulación física y sensorial.

Diseño

Este estudio fue de tipo correlacional.

Procedimiento

Los cuestionarios se contestaron de manera grupal, tras unas breves instrucciones. La participación era totalmente voluntaria y se contestaba de manera anónima.

Resultados

El nivel de empatía se dicotomizó en bajos y altos, usando para ello las referencias de los percentiles 25 y 75. Una vez eliminados los participantes que no superaron el punto de corte del baremos de sinceridad (34), se realizaron análisis de correlaciones con el resto (N= 557), siendo los resultados los que se presentan en la siguiente tabla.

		SEPARACION	SENCILLEZ	APATAS	NIVEL de EMPATIA	TIPO DE ESTUDIOS SEGÚN EL CONTACTO
SENTIMIENTOS	Correlación de Pearson	,302**	,245**	-,028	,760**	**,135****
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,515	,000	,001
	N	557	557	557	264	557
SEPARACION	Correlación de Pearson		,546**	,039	,631**	,058
	Sig. (bilateral)		,000	,353	,000	,168
	N		557	557	264	557
SENCILLEZ	Correlación de Pearson			,120**	,630**	,083
	Sig. (bilateral)			,005	,000	,050
	N			557	264	557
APATAS	Correlación de Pearson				,614**	**-,144****
	Sig. (bilateral)				,000	,001
	N				264	557
TOTALEMPATIA	Correlación de Pearson				,925**	,040
	Sig. (bilateral)				,000	,351
	N				264	557
nivelEMPATIA	Correlación de Pearson					,042
	Sig. (bilateral)					,500
	N					264

**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).*. La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Si bien no existía correlación entre el tipo de estudios elegidos y la puntuación total de empatía, sí que existía entre éste y las subescalas de sentimientos y de ápatas con la elección del tipo de estudios. Así, las personas que puntuaban alto en la subescala de sentimientos estudian en mayor medida los grados de enfermería y trabajo social, mientras que las personas con altas puntuaciones en la subescala de ápatas estudian con más frecuencia los grados de derecho y ADE.

Conclusiones

Como hemos visto las personas que puntúan alto en la subescala de sentimientos, corresponderían con aquellas que recogen tres importantes características de los émpatas, como es su habilidad para detectar los sentimientos de los demás o identificación, la capacidad de experimentar con la misma intensidad o introyección y la proyección de emociones de los demás. Por tanto, parece lógico que personas con estas características sean primordiales y por tanto estarían en concordancia para aquellas profesiones en las que se entiende la empatía como una habilidad básica para las personas que tratan o cuidan de otras (Gentili y Dominijanni, 2005). Del mismo modo, personas con puntuación alta en la subescala ápatas, serían aquellas con características como imposibilidad o dificultad de sentir o experimentar las emociones de los demás.

Así, este tipo de personas suelen desempeñar trabajos en los que la identificación con los sentimientos de otras personas no es prioritario para su desarrollo, guardando de la misma manera coherencia con lo que hemos expuesto con más detalle anteriormente (Montes-Berges y cols., 2012).

De este modo, podemos concluir que el proceso de toma de decisiones de la elección del tipo de carrera universitaria se puede ver afectado por características personales propias de cada persona (Gentili y Dominijanni, 2005; Mosteiro y Porto, 2000) como hemos analizado en este trabajo, más concretamente rasgos de personalidad como es el caso de la empatía.

Referencias

Censo Nacional del Último Año de Educación Técnico Profesional (2009). *Elección de estudios y expectativas juveniles*. Recuperado el 20 de mayo de 2014, de http://www.inet.edu.ar

Eysenck, H. J. y Eysenck, S. B. G. (1975). *Manual of the Eysenck Personality Questionnaire.* London: Hodder and Stoughton.

Gámez, E. y Marrero, H. (2003) Metas y motivos en la elección de la carrera universitaria: Un estudio comparativo entre psicología, derecho y biología. *Anales de Psicología, 19*(1), 121-131.

Gentili, P. y Dominijanni, L. (2005). The importance of empathy in the physician-patient relationship. *Medicina Psicosomática, 50*(2), 83-88.

Monsteiro, M.J. y Porto, A.M. (2000). Los motivos de elección de estudios en alumnos y alumnas de universidad. *Innovación educativa,1*(10), 121-132.

Montes-Berges, B., Aranda, M., Castillo, M.R., Martínez, L., Montilla, G., Mora, M., et al. (2011). *Émpatas: la capacidad de sentir como la otra persona: ¿por qué hay personas que no pueden ver el telediario?* Granada: Ruiz de Aloza.

PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE: HACIA UN ENFOQUE GLOBALIZADOR EN LAS DIDÁCTICAS DISCIPLINARES DEL GRADO DE INFANTIL

Rocío Garrido*, María Espada, Marta Lage* y Anna Steele*****

**Universidad Pontificia de Comillas; **Universidad Pontificia de Comillas, UNIR; Universidad Camilo José Cela; ***Universidad Pontificia de Comillas y Universidad Complutense de Madrid*

Resumen

Antecedentes: Desde la legislación vigente, se determina que los contenidos de un área no deberían estar aislados ya que adquieren un verdadero sentido a través la complementariedad con las otras. Por ello las propuestas didácticas deben partir desde la globalidad. No obstante, desde los diferentes planes de estudio del Grado de Magisterio en Educación Infantil, se establecen diferentes asignaturas que se podrían clasificar por áreas de conocimiento, rompiendo de esta forma con el principio de globalidad que los futuros maestros y maestras, atendiendo a la legislación, deberán aplicar en sus aulas. **Método:** El objetivo principal es que los estudiantes del Grado de Educación Infantil perciban una verdadera complementariedad de áreas en su formación. El presente proyecto de innovación docente sigue una metodología cuasi-experimental con una muestra total de 28 alumnas de Grado en Educación Infantil.

Resultados: El 60% del alumnado no conocía la enseñanza globalizada antes de comenzar con el proyecto. Además, el 96% de las personas encuestadas han disfrutado bastante o mucho en las clases. **Conclusiones**: La mayoría de las alumnas considera que debería haber más relación entre las diferentes disciplinas en su formación como maestras para poder interiorizar una verdadera educación globalizada que luego puedan proyectar en las aulas de infantil.

Abstract

Background: Current legislation declares that content areas become comprehensible by complementarity with other subject areas, thus requiring a didactic design proposal based on a perspective of integrated experiences and learning. However, teachers colleges have course requirements classified according to areas of knowledge, breaking away from the integrated principle (in accordance with legislation), that future teachers

should be able to apply in their classroom practice. **Method:** The aim of this project is to develop an awareness of complementarity among areas of knowledge in Early Childhood Education Degree students as an approach to the integrated teaching and learning of Psychomotor Skills, Mathematics, first and second language (English), Art and Music. The present study follows a Quasi Experimental design. The total sampling was of 28 students in the Early Childhood Education degree program. **Results:** The most relevant results showed that 60% of the students were unaware of integrated teaching before the project was initiated. Furthermore, 96% of students who completed the survey believed the project to be meaningful and enjoyable. **Conclusions:** The majority of the students believe that there should be more interdisciplinary connectedness during the degree program, in order to be able to carry out the required integrated curriculum in the early childhood classroom.

Introducción

Si analizamos la ORDEN por la cual se establece el currículum y se regula la ordenación de la Educación Infantil, observamos que dice:

> "Los contenidos de una área adquieren sentido desde la complementariedad con el resto de las áreas, y tendrán que interpretarse en las propuestas didácticas desde la globalidad de la acción y de los aprendizajes. Así, por ejemplo, el entorno no puede ser comprendido sin la utilización de los diferentes lenguajes y del mismo modo, la realización de desplazamientos orientados tiene que hacerse desde el conocimiento del propio cuerpo y de su ubicación espacial".
>
> (ORDEN ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, pp. 1023)

Este proyecto tiene como objetivo principal que los estudiantes del Grado de Educación Infantil de la Universidad Pontificia de Comillas perciban una verdadera complementariedad de áreas, no solo desde el papel, sino desde la acción en su formación de maestros y maestras.

Para ello, es básica una coordinación entre los docentes de las distintas asignaturas del grado. Así se realizaron dos fases diferentes: la primera en la asignatura de Desarrollo del Pensamiento Matemático, tratando la globalidad en matemáticas y después un Proyecto interdisciplinar de Expresión Artística, Corporal y Musical.

Método

El presente proyecto de innovación docente sigue una metodología cuasi-experimental con una muestra total de 28 alumnas de Grado en Educación Infantil en el curso 2014/2015.

Figura 1. Fases del proyecto. Fuente: elaboración propia

En el curso 2013/2014 mientras las alumnas cursaban la asignatura de Desarrollo del Pensamiento Matemático de 3º, se hizo una incursión en la globalidad a través de la conexión con otras disciplinas, en particular con la Educación Física, la Música y la Plástica. Así las alumnas, a través de la coordinación de las docentes, pudieron observar que una asignatura como matemáticas no era necesario aprenderla de manera algorítmica y ardua. Además, se intentó que descubrieran la potencialidad de las otras asignaturas para enseñar una instrumental. En las siguientes imágenes se pueden ver a las alumnas haciendo una mezcla de colores y trabajando las series con “movimiento”.

Fuente: elaboración propia.

Después en el curso 2014/2015 mientras las alumnas cursaban las asignaturas de Educación Corporal y su Didáctica, Educación Plástica y su Didáctica y Educación Musical y su Didáctica de 4º, se realizó un proyecto interdisciplinar de Expresión Artística. En dicho proyecto las alumnas tenían que agruparse en grupos de 6 personas como máximo y desarrollar una puesta en propuesta en la que englobasen la Educación Corporal, Educación Plástica y Educación Musical.

Para poder desarrollar dicha propuesta, en primer lugar tuvieron que elaborar una lluvia de ideas para poder perfilar qué querían transmitir a través de una puesta en práctica de su propuesta. Las tres profesoras de las diferentes asignaturas fueron ayudando a perfilar las propuestas para que realmente se diese cabida a las tres disciplinas.

Una vez que cada grupo tenía su propuesta definida tuvieron que desarrollarla, de tal forma que debían representar esta idea sin emplear en ningún momento la comunicación verbal. El objetivo es que aprendiesen a combinar y a utilizar otros lenguajes (corporal, artístico y musical) para contar una historia que tuviese su introducción, nudo y desenlace en la que se transmitiese la idea inicial, es decir, trabajar a través de la globalidad.

Esta representación debía estar adaptada a alumnos de Educación Infantil, tener una duración máxima de tres minutos y ser representada ante el grupo-clase quién al finalizar daría un feedback sobre qué es lo que han percibido al ver la representación.
Para comprobar la aportación del proyecto y las posibles mejoras realizamos una encuesta tipo liker con un par de preguntas abiertas.

Resultados

Como se puede apreciar en los gráficos que mostramos a continuación, el proyecto para las alumnas resultó bastante enriquecedor.

Figura 2. Pregunta 1. Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta.

Figura 3. Pregunta 2. Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta.

Figura 4. Pregunta 3. Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta.

Figura 5. Pregunta 4. Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta.

Figura 6. Pregunta 5. Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta.

Figura 7. Pregunta 6. Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta.

Figura 8. Pregunta 7. Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta.

Figura 9. Pregunta 8. Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta.

Figura 10. Pregunta 9. Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta.

Figura 11. Pregunta 10. Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta.

Con respecto a las preguntas libres destacamos estas respuestas:

- *Ha sido muy productivo poder aprender más allá de la teoría. La práctica de la globalidad nos ha acercado más al concepto, pudiendo vivirlo.*
- *Creo que la unión de las áreas es esencial para el desarrollo de la creatividad.*
- *Me gustaría haber realizado un trabajo así durante todos los años de carrera. Es muy buena experiencia y trabajas verdaderamente en equipo.*
- *Ha sido divertido pero no he aprendido nada nuevo.*
- *Es importante vivir la experiencia para poder saber lo que es realmente.*
- *Es imprescindible que se le dé la importancia que se merece en las aulas de infantil a estas experiencias, por ello se tiene que empezar a educar a los tutores maestro en las aulas universitarias.*

Conclusiones

Para nosotras lo principal es que el 96% de las alumnas disfrutaron de la experiencia y al 75% les resultó una experiencia bastante o muy enriquecedora.

Otro aspecto que podemos destacar es que todas las representaciones que elaboraron los grupos en el curso 2013/2014 emplearon las tres disciplinas y transmitieron con su representación aquello que pretendían transmitir. Fueron representaciones amenas y divertidas totalmente adaptadas a Educación Infantil.

Además, lo que más importante es que casi la totalidad de las alumnas (todas a excepción de una) afirmaron que utilizarían lo aprendido en su aula de infantil.

Referencias

ORDEN ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil. Boletín Oficial del Estado, Nº 5. Ministerio de Educación y Ciencia.

EL BLOG COMO METODOLOGÍA ACTIVA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Isabel Vicario-Molina, Eva González Ortega, Begoña Orgaz Baz y Antonio Fuertes Martín

Universidad de Salamanca

Resumen

Antecedentes: Las herramientas educativas virtuales como los blog pueden suponer un apoyo fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, el objetivo de este trabajo es potenciar la adquisición de competencias en una asignatura de la Escuela Universitaria de Magisterio de Zamora, utilizando una metodología activa de aprendizaje consistente en la creación de un blog de la asignatura. Método: Los alumnos de la asignatura *Psicología del Desarrollo Infantil* (n=44) crearon un blog al que incorporaron entradas temáticas sobre el desarrollo infantil, bajo la supervisión de la profesora. Para examinar el nivel de adquisición de los objetivos propuestos se diseñó un cuestionario que evaluó: a) el grado de adquisición de competencias en la asignatura; b) la satisfacción con el blog y la utilidad percibida por el alumnado; c) las ventajas percibidas del blog. Resultados: Los resultados obtenidos indican que los alumnos señalan estar muy satisfechos con el blog, y consideran que es un recurso útil y con muchas ventajas para la adquisición de competencias de la asignatura.

Conclusiones: El blog de la asignatura parece constituir una herramienta apropiada y útil tanto de aprendizaje como de participación en la asignatura en la que ha sido implementado.

Abstract

Background: Virtual education tools, such as blogs, can be a fundamental educational aid for teaching-learning process. Therefore, the main aim of this project is to strengthen the competence acquisition in a subject taught in the Educational University School of Zamora, through the use of an active learning methodology consisting of the creation of a subject blog. Method: Students of the subject *Child Developmental Psychology* (n=44), under the supervision of the teacher, created a subject blog and uploaded several posts related to child development. A questionnaire was developed to examine students': a) level of competence acquisition in the subject; b) satisfaction with

the blog and perception on its usefulness; c) perception on the advantages. Results: Results obtained indicate that students are very satisfied with the subject blog, and consider it a useful tool with many advantages in the competence acquisition. Conclusions: Subject blog seems to be an appropriate and useful tool to improve the students' learning and participation in the subject.

Introducción

En los últimos tiempos se ha generado un creciente interés por incorporar diferentes herramientas de innovación –entre las que se incluyen los blogs, wikis y otros recursos de Internet- a la docencia universitaria, con el objetivo de incrementar la participación de los alumnos/as, obtener mejores resultados académicos y responder a las demandas de la sociedad del conocimiento (Fidalgo, 2008). Por otro lado, diferentes autores han puesto de manifiesto la importancia de considerar el rol que los aspectos afectivos o motivacionales juegan en el aprendizaje de los alumnos universitarios (Rinaudo, Chiecher y Donolo, 2003). Así, creemos que incorporar e integrar algunos recursos de Internet con las herramientas que utilizamos como docentes podría incrementar el interés y la motivación de los alumnos, y mejorar la adquisición de competencias de algunas asignaturas del Grado de Maestro en Educación Infantil.

Existen además algunas experiencias previas (ver Valencia-Peris y Molina, 2012) en las universidades españolas que indican que el blog puede ser un recurso de aprendizaje y participación útil y recomendable. Por todo ello, el objetivo general de este trabajo es evaluar en qué medida el blog de la asignatura puede ser un recurso que facilite el proceso de enseñanza-aprendizaje en una asignatura de Psicología del Desarrollo. Concretamente, los objetivos son:

a) Evaluar el grado de adquisición de competencias de la asignatura *Psicología del Desarrollo Infantil (0-6 años)* por parte del alumnado, tras la incorporación del blog como metodología activa de enseñanza-aprendizaje.

b) Evaluar el grado de satisfacción del alumnado con el blog y el grado de utilidad que atribuye a esta herramienta educativa.

c) Examinar la percepción del alumnado sobre las ventajas del blog como metodología para la elaboración de trabajos.

Método

Participantes

El número total de alumnos/as que participaron en el blog es de 44. De éstos, un total de 41 alumnos/as (36 mujeres, 5 varones), respondieron al cuestionario de evaluación. La edad media de los participantes en la evaluación fue 21.98 (DT= 3.09).

Instrumentos

Se diseñó un cuestionario para evaluar las siguientes variables:

- Grado de adquisición de las competencias específicas. Partiendo del listado de competencias de las asignatura, tanto la profesora como los alumnos/as evaluaron el grado de adquisición de competencias de los participantes, utilizando una escala tipo Likert de 1 (*nada*) a 5 (*totalmente*).
- Grado de satisfacción y utilidad del blog. Los alumnos/as respondieron a dos preguntas referidas a ambos aspectos, utilizando una escala tipo-Likert de 1 (*nada*) a 5 (*totalmente*).
- Ventajas del blog sobre otra metodología de trabajos. Los alumnos/as valoraron los aspectos positivos del blog en respuesta a una pregunta de opción múltiple (más concreto, original, atractivo, virtual, etc.).

Procedimiento

Tras el inicio de las clases, se explicó al alumnado que uno de los trabajos de la asignatura era crear y mantener un blog de la asignatura. Tras recibir formación previa sobre cómo generar una entrada de blog, y cómo realizar búsquedas bibliográficas, todos los alumnos/as participaron en el diseño y en la edición del blog, elaborando (en grupos de tres) al menos una entrada relacionada con los contenidos de la asignatura.

El título seleccionado fue *Maestros en Desarrollo* (http://maestrosendesarrollo.wordpress.com/). Se incluyeron entradas relacionadas con la empatía, el bullying, las inteligencias múltiples, el apego o la literatura infantil.

Al finalizar las clases, la profesora y los alumnos/as, evaluaron en qué medida habían alcanzado las distintas competencias de la asignatura. Asimismo, los alumnos/as respondieron al cuestionario anónimo diseñado para evaluar las variables de interés.

Resultados

Respecto a la adquisición de competencias, tanto los alumnos/as (M=4.06, DT=0.53) como la profesora de la materia (M= 3.99, DT=0.76) valoraron de forma bastante elevada y positiva el grado medio de adquisición de las mismas.

Por lo que respecta al nivel de satisfacción general con el blog, los análisis indican que el 83.4% de los alumnos/as señaló estar bastante satisfecho (52.8%) o totalmente satisfecho (30.6%). El 16.6% restante señaló estar medianamente satisfecho. Por término medio, la satisfacción fue bastante elevada (*M*= 4.14; *DT*= 0.68).

De manera similar, tres de cada cuatro alumnos/as (75%) indicaron que el blog les había resultado bastante útil (50%) o totalmente útil (25%) para adquirir los conocimientos de la asignatura. El 25% restante consideró que el blog era una herramienta medianamente útil. Así, la utilidad media fue elevada (*M*= 3.97; *DT*= 0.77).

En relación a las ventajas del blog, los alumnos señalaron diferentes aspectos, como la originalidad (75%), que sea un trabajo compartido (65.9%), virtual y permanente (58.5%), con una estética más atractiva (51.2%), y fundamentalmente que permite compartir el trabajo con otras personas, como compañeros y profesionales (82.9%).

Conclusiones

Como hemos visto, el grado de adquisición de competencias de los alumnos/as que han participado en el blog de la asignatura, y con independencia de que sea la profesora o los alumnos quienes lo valoren, es bastante elevado. De este resultado se desprende que el blog puede ser una herramienta de innovación docente útil y apropiada que podría incrementar el interés y la adquisición de competencias en los estudiantes universitarios.

Los participantes de este proyecto de innovación docente, además, no sólo creen que el blog es una herramienta útil, sino que además señalan estar muy satisfechos con ella, preferirla, en gran medida, al sistema tradicional de entrega o presentación de trabajos finales. Es probable que esta aceptación y valoración positiva del blog se deba, en buena parte, a las numerosas ventajas que tiene esta herramienta, y que son señaladas por los propios alumnos/as como la originalidad, creatividad, poder compartir sus trabajos con otros profesionales y compañeros, recibir feedback de otras personas, tener

que concretar un tema específico, etc. Quizás las características de esta herramienta también hayan incrementado el interés y motivación por la asignatura, ya que cada grupo seleccionaba el tema de la entrada del blog en función de sus preferencias.

En conclusión, el blog parece constituir una herramienta apropiada y útil tanto de aprendizaje como de participación en la asignatura en la que ha sido implementada. No obstante, de cara al futuro, convendría introducir cambios y mejoras en la difusión del mismo, así como en la evaluación de las entradas, para poder valorar el trabajo y la implicación individual dentro del trabajo grupal.

Referencias

Fidalgo, A. (2008). Innovación educativa en la universidad. La asignatura pendiente. *Madridmásd*, *20*, 49-54. Recuperado de http://www.madrimasd.org/informacionidi/revistas/monograficos/monografias/monografia20/20_bloque1_07.pdf

Rinaudo, M. C., Chiecher, A., y Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del *Motivated Strategies Learning Questionnaire*, *19*(1), 107-119.

Valencia-Peris, A., y Molina, J. P. (2012). Experiencias de innovación educativa con blogs en la universidad española. En D. Cobos, A. Jaén, E. López, A. Hilario, L. Molina (Dir), *Libro de Actas del I Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa* (745-756). Sevilla: Asociación para la Formación, el Ocio y el Empleo.

AUTOCONCEPTO Y AUTORREALIZACIÓN: SU INCIDENCIA EN EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN INFANTIL

Mª del Carmen Pegalajar Palomino y Lara López Hernáez

Universidad Católica de Murcia

Resumen

La percepción y autovaloración del docente repercute, de manera directa, en su equilibrio psicológico, su relación con los demás así como en su desempeño docente. Por ello, este trabajo pretende evaluar los valores de autoconcepto y autorrealización de futuros docentes de Educación Infantil. La población objeto de estudio está compuesta por alumnado de 1º, 2º y 3º curso del Grado de Educación Infantil de la Universidad Católica de Murcia (n=183). Se ha utilizado una metodología descriptiva, llevándose a cabo la recogida de datos a través de la técnica de la encuesta mediante el Cuestionario de Autoconcepto y Realización (Domínguez, 2001). Los encuestados manifiestan tener interés por conocer problemas e inquietudes de sus familiares a la vez que afirman sentirse bien cuando un familiar o amigo tiene éxito en algo. Se sienten satisfechos diseñando proyectos futuros, revisan el trabajo realizado para detectar posibles fallos y lograr la máxima perfección, suelen ser constantes y persistentes en el trabajo o estudio que inician y piensan que pueden ayudar a solucionar los problemas que ocurren a su alrededor.

Abstract

Perception and self-reported teacher affects, directly, in his psychological balance, his relationship with others and in their teaching performance. Therefore, this work evaluates the values of self-concept and self-realization of future teachers of early childhood education. The study population consists of students in the 1st, 2nd and 3rd year of the Bachelor of Early Childhood Education at the Catholic University of Murcia (n=183). We used a descriptive methodology, carrying out data collection through survey technique using the Self-Concept Questionnaire and Production (Dominguez, 2001). Respondents have expressed interest in learning problems and concerns of their families while claiming to feel good when a relative or friend succeeds at something. They feel satisfied designing future projects; review works performed to detect faults

and attain the highest perfection, are usually constant and persistent work or study start and think they can help solve problems that occur around them.

Introducción

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior ha traído consigo la necesidad de adaptarse a la sociedad del conocimiento mediante el desarrollo de determinadas políticas, capaces de dotar a la formación de los estudiantes universitarios de mejores medios y recursos. Se trata de una oportunidad para transformar las estructuras actuales del sistema universitario en un modelo más coherente y acorde con las demandas sociales y las necesidades de formación superior de los estudiantes.

Siguiendo a Fernández (2006), los rasgos característicos de este nuevo modelo educativo exigen el desarrollo de un perfil profesional, de unos roles y unas actividades diferentes a las tradicionales en estudiantes y profesores de Educación Superior; implica enseñar "de otro modo" aunque también aprender "de otro modo".

Varios estudios señalan el factor docente como elemento clave de la transformación educativa, actor principal de reforma de los modelos de enseñanza (Aguerrondo, 2004; Fullan, 2002; Vaillán, 2005). Por ello, resulta necesario, entre otras acciones, implementar políticas que posibiliten su desarrollo profesional y la mejora de sus condiciones laborales, así como revisar los sistemas de formación y las claves de la profesión según los nuevos escenarios sociales y culturales (Vezub, 2007).

Por ello, la formación del docente es considerada componente de calidad de primer orden en el sistema educativo español, de ahí la necesidad de analizar o profundizar en aquellos aspectos que pueden favorecer o entorpecerla; como su faceta más personal y emocional, poco estudiada hasta el momento. Así pues, el análisis de los valores de autorrealización y crecimiento personal del futuro docente supone un proceso de enorme interés, pues repercute de manera directa en su equilibrio psicológico, en su relación con los demás y en su desempeño docente.

Método

Diseño

Tras analizar la literatura especializada, se ha planteado un estudio descriptivo, seleccionando la encuesta como técnica de recogida de datos. Con ello, se pretende

evaluar los valores de autoconcepto y autorrealización de futuros docentes de Educación Infantil de la Universidad Católica de Murcia.Esta metodología cuantitativa es la adecuada cuando se desea hacer una exploración de un determinado fenómeno educativo para, a continuación, conocer esta realidad.

Materiales

La recogida de datos se ha realizado a través de la técnica de la encuesta, mediante el Cuestionario de Autoconcepto y Realización (Domínguez, 2001). Dicho instrumento responde a una escala tipo likert cuyas opciones de respuesta oscilan entre 1 y 5 (siendo 1=muy de acuerdo y 5=totalmente en desacuerdo). Está conformado por 55 ítems agrupados en seis factores que recogen la autovaloración del alumno en contenidos considerados clave para el constructo "Autorrealización" tales como: autoconcepto, proyectos, actitud ante la tarea, amistad y amor, preocupación social y fuerza del yo.

Participantes

Por su parte, la población objeto de estudio está compuesta por alumnado de 1º, 2º y 3º curso del Grado de Educación Infantil de la Universidad Católica de Murcia (n=183). De la muestra, un 96.2% está conformado por mujeres, frente al 3.8% de hombres. Sus edades oscilan, en un 54.1% de las ocasiones, entre 18 y 21 años, frente al 32.0% de alumnos que tienen una edad situada entre los 22 y 25 años y un 13.8% que son mayores de 26 años. Además, sólo un 38.3% han cursado estudios en otra titulación, frente al 60.7% que se encuentra cursando el Grado de Educación Infantil como primera titulación para su formación académica, y un 64.4% ha cursado anteriormente el Ciclo Formativo de Grado Superior en Terapia Ocupacional. Finalmente, y al cuestionar el motivo por el que cursan dicho título, un 89.6% de la muestra considera que lo hace por motivos vocacionales, frente al 8.2% que sostiene la posibilidad de acceder a un puesto de trabajo estable, y el 1.1% (respectivamente) dice haber accedido a este título para adquirir cierto prestigio o por influencia de algún familiar o profesor.

Procedimiento

Para la aplicación del cuestionario a la muestra, se contactó con el alumnado del Grado de Educación Infantil de la Universidad Católica de Murcia al que se le presentó

el objetivo de la investigación y se le invitó a cumplimentar el cuestionario, asegurándole el anonimato y confidencialidad de los datos aportados.

Por su parte, para el tratamiento estadístico de los datos se ha utilizado el programa SPSS (versión 21 para Windows) al considerarlo un recurso idóneo para este trabajo. De este modo, se ha llevado a cabo un análisis descriptivo de aquellos ítems que han obtenido resultados más significativos para cada una de las dimensiones del instrumento.

Resultados

Para la dimensión "Autoconcepto" los resultados obtenidos han sido bastante satisfactorios; se destaca cómo el alumnado se considera una persona fuerte desde el punto de vista físico, afortunado con todo lo que le sucede en su vida y decidido.

Tabla 1. *Análisis descriptivo para la dimensión "Autoconcepto".*

Ítem	Media	Desv. Típica
Soy una persona físicamente fuerte	2.96	.928
Soy afortunado, todo me sale bien	2.83	.793
Soy decidido	2.47	1.065

Para la dimensión "Proyectos", los datos obtenidos permiten conocer cómo el futuro docente de Educación Infantil genera ideas o proyectos que suele llevar a la práctica. Además, afirma disfrutar pensando en ideas o proyectos realistas y fáciles de poner en práctica.

Tabla 2. *Análisis descriptivo para la dimensión "Proyectos".*

Ítem	Media	Desv. Típica
Se me ocurren ideas o proyectos que generalmente llevo a la práctica	2.41	.802
Suelo entretenerme y disfrutar más actuando que pensando en ideas o proyectos	2.39	.837
Mis ideas y proyectos son realistas y fáciles de llevar a cabo	2.34	.771

Tomando como referencia "la actitud ante la tarea", los futuros docentes de Educación Infantil prefieren tareas que supongan retos o dificultades para ellos, pues suelen pensar que son capaces de hacerlo, actuando con confianza y seguridad. Además, suelen mostrar buena disponibilidad e interés por realizar cualquier trabajo o tarea.

Tabla 3. *Análisis descriptivo para la dimensión "Actitud ante la tarea".*

Ítem	Media	Desv. Típica
Prefiero las tareas que supongan nuevos retos y dificultades	2.39	.896
Ante una nueva tarea o trabajo, suelo pensar que voy a ser capaz de hacerlo y actúo con confianza	2.05	.834
Generalmente, tengo una buena disponibilidad e interés por realizar cualquier trabajo o tarea	2.01	.788

Para la dimensión "Amistad y Amor", el alumnado encuestado afirma hablar con frecuencia con sus familiares y amigos de los problemas que ocurren en su entorno. Además, consideran que los demás les hacen favores y les ayudan con frecuencia, sintiéndose valorado y tenido en cuenta por los demás.

Tabla 4. *Análisis descriptivo para la dimensión "Amistad y Amor".*

Ítem	Media	Desv. Típica
Suelo hablar con mis familiares y/o amigos de los problemas que ocurren a mi alrededor y en el mundo en general	2.14	.794
Considero que los demás muchas veces me hacen favores y me ayudan	2.12	.798
Siento que soy valorado y tenido en cuenta por los demás	2.10	.787

Para la dimensión "Preocupación Social", se detecta el interés y la motivación del alumnado para realizar actividades centradas en solucionar los problemas que ocurren a las personas de su alrededor.

Tabla 5. *Análisis descriptivo para la dimensión "Preocupación Social".*

Ítem	Media	Desv. Típica
Suelo realizar actividades dirigidas a solucionar los problemas que ocurren a su alrededor	2.57	1.599
Pienso que puedo ayudar a solucionar los problemas de otras personas	2.07	.809

Finalmente, y para la dimensión "Fuerza del yo", el futuro docente de Educación Infantil entiende que cuando algo no sale como él desea, suele tranquilizarse y buscar

nuevas soluciones. Normalmente, suele tener control de sí mismo y reaccionar con serenidad y amigablemente.

Tabla 6. *Análisis descriptivo para la dimensión "Fuerza del yo".*

Ítem	Media	Desv. Típica
Cuando algo me sale mal, me tranquilizo y busco nuevas soluciones	2.40	.877
Tengo control de mi mismo: cuando alguien me pone dificultades o pegas, suelo reaccionar con serenidad y amigablemente	2.30	.955

Discusión y conclusiones

El análisis de los valores de autoconcepto y realización personal en futuros docentes de Educación Infantil ha mostrado unos valores bastante favorables. La percepción y autovaloración del docente repercute en su equilibrio psicológico, su relación con los demás y su desempeño docente. Así pues, se debe considerar cómo la calidad del sistema educativo depende, de manera directa, de la calidad de sus docentes (Barber y Mousher, 2008).

La instauración del proceso de convergencia europea en el ámbito de la Educación Superior en España ha supuesto la redefinición y transformación de las estructuras organizativas en un modelo más coherente y sensible a las demandas sociales y necesidades formativas del alumnado (González, 2008). Así pues, para que el sistema educativo esté de acuerdo con la calidad y la exigencia demandada desde el modelo social actual, debe partirse de la formación los docentes.

De este modo, y como profesionales encargados de formar a los educadores del mañana, la Educación Superior debe revisar aquellos aspectos en los que el futuro docente muestra mayores carencias para así desarrollar una formación integral que lleve a un buen desempeño de su profesión en las aulas.

Referencias

Aguerrondo, I. (2004). Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente. En AAVV. *Maestros en América latina: Nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño* (pp. 97-142). Santiago de Chile: PREAL – CINDE.

Barber, M. y Mourshed M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mayor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos.* Chile: PREAL.

Domínguez, R. (2001). *Intervención para la realización personal y social: validación de un instrumento de diagnóstico y evaluación del cambio.* Tesis doctoral. Universidad de La Laguna.

Fernández, M. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI, 24*, 35–56.

Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa.* Madrid: Akal.

González, M.T. (2008). Educación para la ciudadanía: implicaciones para el centro escolar como organización. En AA.VV. (coord.). *Educación ciudadanía y convivencia. Diversidad y sentido social de la educación*. Actas del XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía (pp.277-298). Zaragoza: Sociedad Española de Pedagogía

Vaillan, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional.* Octaedro: Barcelona.

Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 11(1),* 1-23.

EXPECTATIVAS ESCOLARES VS DISTANCIA

Luis Manuel Rodríguez Otero y David Casado Neira

Universidade de Vigo

Resumen

Antecedentes. La dispersión geográfica una de las características definitorias de la comarca de Verín (Galicia), se observa que la distancia media que deben de realizar los/as menores para cursar primaria es de 15,47 km. y casi el doble (28,58 km.) para secundaria, siendo ésta mayor en áreas rurales que en rururbanas o próximas a éstas, especialmente en secundaria.

Método. El objetivo de esta investigación es determinar en qué medida la distancia supone una variable relevante con relación a las expectativas escolares, y analizar qué elementos estructurales entran en juego. Para ello, se ha aplicado una encuesta a todo el alumnado de 4ºESO de los cuatro centros educativos de la comarca de Verín (n= 131).

Resultados. Los resultados evidencian que no se percibe el hecho de tener que desplazarse como un problema importante. No obstante se observa que el alumnado considera esta cuestión como un problema es: de sexo femenino, de centros públicos, de ámbito rural, repetidor, con peor valoración del expediente académica, menor motivación educativa y señalan que la distancia existente respecto al centro donde se imparten los estudios deseados es superior.

Conclusiones. La distancia supone una variable determinante ligada a las expectativas escolares del alumnado, especialmente en el de tipo rural.

Palabras clave: expectativas, educación, distancia, fracaso escolar, rural.

Abstract

Backgrounds. The geographical dispersion is one of the main characteristics of the district of Verín (Galicia). Children attending primary school have to shift an average distance of 15.47 km and those attending secondary school have to travel almost the double (28.58 km).

Methodology. The goal of this research is to determine the extent to which distance implies a significant variable in relation to the school expectations, and to analyse the structural elements coming into play. All students attending the 4th class in all district

schools (four) were inquired (n= 131).
Results. The data show that the sample does not perceive the fact of having to scroll as a major problem. However the students who perceived the distance to school as a problem are: female, living in hamlets, attending public schools, repeater, with worse academic results, and with low educational motivation. They also consider that the distance to upper educational centres is bigger that other students.
Conclusions. Distance to school is a variable linked to the students' school expectations, mainly among students coming from rural areas.

Keywords: Expectations, education, distance, school failure, rural.

Introducción

La educación, desde una perspectiva funcionalista, es un elemento clave para la estratificación social y un elemento estructural de reproducción de las desigualdades sociales (Bossard y Boll, 1949; Bourdieu, 1985; Bourdieu, 2001; Bourdieu y Passeron, 1970; Durkheim, 1975). Weber (1984) la define como un elemento estratificador, más allá de la permanencia de clase, definida desde la economía, cuya respuesta por parte de los Estado se materializa mediante las políticas de escolarización para alcanzar una igualdad social.

El sistema educativo, como señala Fernández (1996:43), se caracteriza por ser "un mecanismo de selección" a través de la meritocracia, la cual acredita a los educandos a desempeñar funciones concretas. Como consecuencia de este proceso se producen desigualdades escolares que prefiguran la posterior desigualdad social.

En la educación intervienes otros factores que intervienen como elementos de distinción, tales como: el origen social, la distribución espacial o la diferencia entre enseñanzas públicas o privadas, (Bourdieu, 2005; Fernández, 1998; Fernández, 2001; Lerena, 1987).

Contextualización

La Comarca de Verín o Monterrei está formada por los municipios rurales gallegos de Castrelo do Val, Cualedro, Laza, Monterrei, Oimbra, Riós y Vilardevós y el ayuntamiento de tipo rururbano de Verín. Los cuales (excepto Riós) forman la Mancomunidad Comarcal. Cuenta con una población de 3.204 menores de dieciocho

años y con 18 centros educativos, de los cuales 4 son de régimen privado y 14 públicos (INE, 2011; IGE, 2011; Ledo, 2005; Rodríguez, 2013).

Objetivos

El objetivo general de esta investigación es determinar la medida en que la distancia supone una variable relevante en las expectativas escolares y analizar si existen elementos estructurales. Así como analizar si las variables relativas al género, ámbito y tipo de centro educativo son determinantes.

Descripción metodológica

La muestra total de este estudio ha sido de 131 alumnos/as de los cuatro centros educativos donde se imparten enseñanzas de secundaria de la Comarca de Verín (I.E.S. Castro de Baronceli y Xesús Taboada Chivite y colegios Mª Inmaculada y Mercedarios).

La metodología utilizada ha sido de tipo cuantitativo. Como instrumento se ha utilizado una encuesta con cuestiones abiertas y cerradas de elaboración propia.

Tras contactar con la dirección de los cuatro centros indicados durante el mes de octubre de 2013, obtener la aceptación y tramitar de los permisos pertinentes se ha procedido a la aplicación de la encuesta durante los meses de noviembre y diciembre. Una vez obtenidas todas las encuestas se ha utilizado un programa estadístico (SPSS) para analizar los resultados.

Resultados

Se observa que 58 alumnos/as son hombres, 63 mujeres, 32 pertenecen a áreas rurales y 93 a rururbanas. Tomando en consideración la edad de los encuestados/as se observa que el 61,08% tiene quince años, el 22,9% dieciséis, el 11,45% quince, el 2,29% dieciocho y el 0,76% catorce. Se identifica que 48 alumnos/as son repetidores y 121 desean continuar estudiando el próximo curso frente a 10 que desean incorporarse al mercado laboral.

El perfil del alumnado se caracteriza por orientarse a estudios medios profesionalizantes (21,62%) y universitarios (45,80%). Las áreas de conocimiento más señaladas son las de ámbito científico-tecnológico, ciencias de la salud y deportes (en

más del 19% en cada opción), letras-humanidades (16,03%), ciencias sociales (12,97%) y artes/música (7,63%). Las profesiones más deseadas son medicina (5,34%), Bachillerato, mecánica e ingeniería (4.58 % respectivamente).

En relación a la valoración propia que posee el alumnado de su expediente académico, 7 alumnos/as señalan que es malo, 49 regular, 61 bueno y 14 muy bueno y la importancia que tiene la educación para los alumnos/as es elevada. Atendiendo al interés que poseenen respecto a continuar estudiando el 45,6% señala que mucho, el 15,26% algo, el 1,52% poco, el 1,52% ninguno y el 6,1% no sabe o no contesta. En una escala valorativa del uno al cinco sitúan su nivel motivacional en 3,62 puntos.

La distancia que debe cursar la muestra para cursar la secundaria y tomando en consideración los municipios pertenecientes a la comarca, se observa que el de áreas rururbanas debe recorrer 9,41 kilómetros diarios mientras que los de áreas rurales 25,7 kilómetros. Por lo que la media de la muestra se relaciona con 13,24 kilómetros diarios.

Tras preguntar al alumnado si sabía qué distancia aproximada existía desde su domicilio al centro donde les gustaría continuar estudiando, la opción más señalada ha sido que la desconocían (27,5%), seguido de menos de diez kilómetros (25,95%) y más de cien (21,37%). Respecto a la medida en la que considera el alumnado que supone una dificultad importante que tenga que trasladarse al centro escolar para continuar estudiando, se observa que en una escala de valoración del uno al cinco es valorada por parte de la muestra con 2,18 puntos.

Análisis

Se observa que cuando el alumnado de municipios rurales, comparándolos con respecto a los de áreas rururbanas: pertenece en mayor medida a centros públicos, es en menor proporción repetidor, señala en menor grado que desea comenzar a trabajar, se orienta más a estudios universitarios que a ciclos formativos y vinculados a las ciencias biosanitarias y tecnológicas, denotan una valoración propia del expediente académico superior, un mayor interés respecto a su formación, una mayor importancia a la educación y una mayor motivación. Señala que existe una mayor distancia desde sus domicilios al centro donde se imparten los estudios deseados y consideran que el hecho de tener que desplazarse para continuar su formación supone una dificultad mayor. Comparando las cuestiones relativas a la distancia existente respecto al centro donde se

imparten los estudios deseados y la dificultad que supone el hecho de trasladarse para continuar los estudios se observa que: en ambas variables la valoración es superior cuando es de sexo femenino, de centros públicos, de ámbito rural, desean continuar estudiando el próximo curso, se orientan a estudios universitarios y vinculados al ámbito biosanitario, tecnológico y de ciencias sociales, denotan un mayor interés respecto a su formación, otorgan una mayor importancia a la educación. Ambas variables son directamente proporcionales. Es decir, cuando indican que la distancia es superior indican que el hecho de trasladarse supone una dificultad importante. Se producen diferencias respecto a tres aspectos. El alumnado es principalmente repetidor, posee una valoración de su expediente académico peor y posee una motivación académica más baja cuando señala que el hecho de tener que trasladarse supone una dificultad mayor. Por el contrario, cuando los estudios deseados se imparten más lejos, el alumnado se caracteriza por no ser repetidor, poseer una valoración propia de su expediente académico e identificar una mayor motivación académica.

Conclusiones

El alumnado comarcal debe recorrer diariamente 13,24 kilómetros para cursar secundaria. Comparando ambos tipos de áreas se observa que los pertenecientes a áreas rurales recorren 16,29 kilómetros más que los de rururbanas. Asimismo para cursar los estudios deseados se diferencian tres grupos en la muestra: alumnado indeciso o desconocedor, los que deben de recorrer hasta 10 kilómetros, ya que se orientan a estudios que se imparten en la comarca y los que se orientan a estudios que se imparten a más de 100 kilómetros.

Por lo general al alumnado de la comarca el desplazamiento para acudir a los centros educativos no le supone un gran problema, pero en los municipios rurales la valoración es ligeramente mayor. Este dato parece obvio puesto que en las áreas rururbanas es donde se concentran los centros educativos comarcales de secundaria, bachillerato y de FP. Analizando todas las variables expuestas se observa que cuando el alumnado señala que el hecho de trasladarse supone una dificultad importante se caracteriza por: ser principalmente de sexo femenino, de centros públicos, de ámbito rural, ser en mayor proporción repetidor, describen una valoración de su expediente académico peor, indican que poseen una menor motivación educativa y señalan que la

distancia existente respecto al centro donde se imparten los estudios deseados es superior.

Es por ello que se confirma la hipótesis inicial y se concluye que la distancia supone una variable determinante ligada a las expectativas escolares del alumnado, especialmente en el de tipo rural.

Referencias

Bossard, J. H. y Boll, E. S. (1949). Ritual in Family Living. *American Sociological Revieu*, *1*(14), 463-496.

Bourdieu, P. (1985). *¿Quésignifica hablar?* Madrid: Akar.

Bourdieu, P. (2001).*Science de la science et Réflexivité.*París: Raisons d'agir.

Bourdieu, P. (2005).*Autoanálisis de un sociólogo.* México: Siglo XXI.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1970). *La rêproduction.* Paris: Minuit.

Durkheim, E. (1975). *La educación, su naturaleza y su papel. Educación y sociología.* Barcelona: Península.

Fernández, M. (1996). *La escuela a examen*. Madrid: Ediciones Morata.

Fernández, M. (1998). *Economía y sociología.* Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Fernández, M. (2001). *Educar en tiempos inciertos.* Madrid: Ediciones Morata.

IGE (2011). *Provincia de Ourense e Comarca de Verín*. http://www.ige.eu/web/index.jsp?paxina=001&idioma=gl

INE (2011). *Comarca de Verín*. http://www.ine.es/

Ledo, B. (2005). *Galicia en Comarcas: Verín e Viana, 28.* Vigo: Indo Edicións.

Lerena, C. (1987). *Materiales de Sociología de la Educación*. Madrid: Zero.

Rodríguez, L. M. (2013). Menores víctimas de la violencia de género: propuesta de proyecto educativo. *Comunitania. Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, *6*, 71-95.

Weber, M. (1984). *Economía y sociedad.* México: Fondo de Cultura Económica.

LA EDUCACIÓN Y EL TRABAJO EN LA NUEVA ECONOMÍA: ¿QUÉ RELACIONES?

Ângela de Castro Oliveira y Manuel António Silva

Instituto de Educação/Universidade do Minho

Resumen

"Las sociedades modernas [se construyeron] alrededor de la ocupación, la ciudadanía y la articulación entre las dos" (Schnapper, 1998, p.16). Sin embargo, los cambios de patrones de relacionamiento entre el Estado, el trabajo y el capital, como consecuencia de la globalización y de una economía cada vez más dominada por los grandes grupos económicos y financieros, "han subvertido de súbito todo aquello que creíamos evidentes" (Meda, 1999, p.12). En este contexto, "no se puede hablar de los procesos educativos formales, sin comprender el mundo del trabajo" (Souza y Domingues, 2011, p.2), y cómo la educación y la formación y el trabajo se han vinculado en el último siglo.

Según Tanguy (1999), "desde los años 50, la relación formación-trabajo se ha ido convirtiendo en el principio director de las políticas educativas" (p.48), y desde entonces, se da una situación paradójica: "el continuo incremento en el nivel de formación coexiste con el aumento igualmente constante de la tasa de desempleo entre los jóvenes" (p.48). Es esta articulación/desarticulación entre la educación y el trabajo que nos proponemos analizar en este texto y las trayectorias profesionales de los estudiantes que asistieron a cursos profesionales en las escuelas secundarias públicas serán la base de la evidencia que apoye el análisis.

Palabras clave: trabajo, educación profesional, desempleo, precariedad.

Abstract

"Modern societies were built around occupation, citizenship and the articulation between both" (Schnapper, 1998, p.16). However, changes in patterns of relationship between the State, labor and capital, caused by globalization and an economy increasingly dominated by the great economical and financial groups, "have suddenly subverted everything we had accounted as evidence" (Meda, 1999, p.12). In this context, the formal educational processes cannot be discussed without understanding the

labor world" (Souza y Domingues, 2011, p.2), and how education and training and work have been linked over the last century.

According to Tanguy (1999), "since the 50s, the relation job-training is becoming more important as a guiding principle of education policies" (p.48), but since then, we observe a paradoxical situation: "the continuous increase in the level of educations coexists with the equally steady increase in the unemployment rate among young people" (p.48). It is this articulation/disarticulation between education and work we intend to analyze in this text. The career paths of those who attended professional courses in public high schools will be the empirical basis that will support the analysis.

Keywords: job, vocational education, unemployment, precariousness.

Introducción

La relación educación/formación y el empleo siempre ha sido compleja y no linear surgiendo cada vez más mitigada o incluso inexistente (Tanguy, 1986), aunque "las políticas públicas de educación son hoy dominadas por una serie de discursos de acuerdo con el marco hegemónico en el que asistimos a la subordinación del mundo humano al mundo del mercado" (Bernardes, 2013, p.19).

Es este contexto que nos permite comprender el fortalecimiento de los cursos de formación profesional, cuyos objetivos y principios rectores pretenden elevar el nivel de cualificación y formación de los jóvenes, luchar contra el fracaso y el abandono escolar, preparar para entrar en el mercado de trabajo y el ejercicio de una profesión y al mismo tiempo responder más adecuadamente a las necesidades y requisitos del llamado mundo del trabajo, cuyas características esenciales son hoy la flexibilidad, versatilidad y adaptabilidad de las personas.

A partir de una serie de datos estadísticos sobre la evolución del empleo/ desempleo en Portugal en los últimos años y las características de la oferta educativa formal de nivel secundario, el texto tiene como objetivo problematizar la relación entre estas opciones de política educativa y su papel en la sociedad.

El entrenamiento en Portugal en la última década

La formación profesional en la enseñanza secundaria sólo se convirtió en una realidad en las escuelas públicas en Portugal en el año 2004. Desde entonces, la

valorización de la formación profesional en el contexto de la educación formal y su consagración como una alternativa a otros itinerarios educativos, junto con el aumento de los cursos que ofrece la red, asociados a la creciente demanda de los mismos, fueron cruciales a la relevancia que ha vindo a asumir, en los últimos años, en el sistema de educación pública portuguesa.

Comenzó en 2004/2005, en 31 escuelas y solo tres cursos y poco a poco se hizo más amplia, siendo en 2012 compuesta por 130 cursos, distribuidos en 39 áreas de formación (ANQ / IESE, 2011, p.20).

Si tenemos en cuenta que en el período que se examina, el número de alumnos matriculados en los cursos Científico-Humanísticos fue respectivamente de 241 850 y 197 918 (DGEEC, DSEE y DEEBS, 2013, p.50), con una clara tendencia a la baja, llegamos a la conclusión de que el aumento de la tasa de matrícula en la educación secundaria, y la disminución de la deserción escolar (DGEEC, DSEE y DEEBS, 2013, p.27-30) (gráfico 1), se debe principalmente a la mayor demanda de cursos de formación profesional (gráfico 2).

Gráfico 1. Evolución de la tasa de escolarización en el nivel secundario y diserción 2004-2012. Fuente: DGEEC, DSEE y DEEBS (2013, p.27-30)

Gráfico 2. Evolución del número de alumnos matriculados 2004-2012. Fuente: DGEEC, DSEE y DEEBS (2013, p.50)

Según declaraciones oficiales, “la misión de la escuela debe ser servir a los mercados, y la solución a los problemas del desempleo y la desigualdad es una mejor adaptación de la enseñanza a las necesidades de la economía" (Bernardes, 2013, p.25).

Sin embargo, esta retórica es desmentida por el número de jóvenes que no pueden entrar en la vida activa (gráfico 3), a pesar de la "producción de las cualificaciones educativas formales [haber sido] fácilmente conceptualizada como sinónimo de satisfacción de las necesidades de las empresas" (Azevedo, 2000, p.82).

Gráfico 3. Evolución de la tasa de desempleo por nivel de educación 2004-2012. Fuente: INE. En Gonçalves (2013, p.15). (Adaptado)

Es por lo tanto obvio que "el aumento de los niveles de formación y cualificación de la población portuguesa no va acompañado de un aumento del empleo" (Ferreira, 2012, p.157)

Conclusión

Según Scheeneberger (2006), "hay numerosos ejemplos concretos que documentan el fracaso de la escolaridad obligatoria tradicional como un medio para asegurar las bases generales para la participación en el trabajo y la ciudadanía participativa" (p.14). Al mismo tiempo, "la gente, especialmente los jóvenes, comenzaron a darse cuenta de que [la educación] y la formación no [permiten] por sí resolver los problemas que enfrentan (...), [porque] el desempleo y la precariedad laboral" son dimensiones de una crisis estructural de la sociedad (Silva, 2012, p.42) (gráfico 4).

Gráfico 4. Jóvenes que no estudian ni trabajan. Fuente: INE. En Martins (2014, p.19)

Por lo tanto, hay algunas preguntas que importa hacer: Qué tipo de entrenamiento llevar a cabo en este escenario de cambios permanentes en un marco de ruptura del contrato social moderno en la que el trabajo parece perder el lugar central que detenía? Se está cumpliendo la profecía de una "sociedad post-sociedad de pleno empleo" que hemos visto una parte del Occidente vislumbrar durante los treinta gloriosos años, tal como muchos autores lo tienen afirmado (Beck, 2000; Jappe, 2013; Meda, 1999)?

Referencias

Agência Nacional para a Qualificação (ANQ) y Instituto de Estudos Sociais e Económicos (IESE) (2011). *Estudo de avaliação externa dos percursos pós-formação dos diplomados de cursos profissionais no contexto da expansão desta oferta no sistema nacional de qualificações-Relatório final.* Lisboa: ANQ.

Azevedo, J. (2000). *O ensino secundário na Europa.* Porto: Edições Asa.

Beck, U. (2000). *Un nuevo mundo feliz.* Barcelona: Paidós.

Bernardes, A. (2013). *Políticas de práticas de formação em grandes empresas.* Porto: Porto Editora.

Direção-Geral de Estatística da Educação e Ciência (DGEEC), Direção de Serviços de Estatísticas da Educação (DSEE) y Divisão de Estatísticas do Ensino Básico e

Secundário (DEEBS) (2013). *Educação em números – Portugal 2013.* Lisboa: DGEEC.

Ferreira, I. (2012). A ideologia da adaptação: tensões entre educação e trabalho no contexto da aprendizagem ao longo da vida. En C. V. Estevão (Org.) *Políticas de formação, ética e profissionalidade* (pp. 145-166). Curitiba: Editora CRV.

Gonçalves, C. (2013). Jovens e desemprego: algumas notas. En A.M. Brandão y A. P. Marques (Orgs.) *Jovens, Trabalho e Cidadania: Que sentido(s)?* (pp. 8-19). Universidade do Minho: Centro de Investigação em Ciências Sociais.

Martins, R. (2014, 14 de abril). Número de jovens "nem-nem". *Jornal Público*, 19.

Méda, D. (1999). *O trabalho - um valor em vias de extinção.* Lisboa: Edições Fim de Século.

Schnapper, D. (1998). Contra o fim do trabalho. Lisboa: Terramar.

Schneeberger, A. (2006). Trabalhadores qualificados para a sociedade do conhecimento e dos serviços – Incursões pelas tendências que determinam as futuras necessidades de formação inicial e contínua. *Revista Europeia de Formação Profissional*, *38*, 7-27.

Silva, M. (2012). Formação/educação em tempos financeiros. En C. V. Estêvão (Org.), *Políticas de formação, ética e profissionalidade* (pp. 29-67).Curitiba: Editora CRV.

Souza, F. y Domingues, F. (2011). Trabalho e educação na sociedade capitalista: a questão da qualificação e da competência e seus desdobramentos no espaço escolar. Recuperado el 04 de junio 2013, de *http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_03/e03e_t006.pdf.*

Tanguy, L. (1986) (Dir.). *L'introuvable relation formation/emploi, un état des recherches en France*. Paris: La Documentation Française.

Tanguy, L. (1999). Do sistema educativo ao emprego. Formação: um bem universal? *Educação & Sociedade*, *20*(67), 48-69.

HIGHER EDUCATION FOR EUROPE 2020. THE EXPERIMENTATION OF A CATALOGUE IN ITALY

Michela Bolis

Catholic University of Milan (Italy)

Abstract

Higher education provides a key contribution to the Europe 2020 strategy and to the European ambition to become a smart, sustainable and inclusive economy (European Commission 2014). This paper presents the actual structure and situation of tertiary education in Europe and it focuses on the Italian case. In particular, it presents the experimental catalogue of tertiary education which was built at the end of the year 2013 by the "Osservatorio per il diritto allo studio universitario" of Lombardia (Italy), a centre for the right to higher education. In the catalogue all the tertiary education courses available in Northern Italy in Universities, High level Arts and Music Institutes and Academies, Higher schools for language mediators and Specialization Institutes/Schools in Psycotherapy were collected and reviewed. The catalogue can be a useful tool in order to help students to make a more informed choice, but the results of the statistical analysis of the data also allow us to reconstruct synthetically the Italian context of tertiary education. This analysis can become an important element to be taken into consideration by all stakeholders involved in this kind of education, because positive tertiary attainment rates have positive outcomes for individuals and societies.

Keywords: higher education, tertiary education, Europe 2020

Resumen

La educación superior desempeña un papel fundamental en la estrategia de Europa 2020 con la ambición que trata de hacer de Europa una economía inteligente, sostenible e integradora (Comisión Europea 2014). El documento presenta la situación actual de la educación terciaria europea y se centra en el ejemplo italiano. En particular, el documento presenta el catálogo experimental de la educación terciaria constituido a finales de 2013 por el "Osservatorio per il diritto allo studio universitario" de Lombardía (Italia), un centro para el derecho a la educación superior. En el catálogo se reúnen y revisan todos los cursos de educación terciaria disponibles en las

Universidades de la Italia del Norte y también en el sistema de Educación Musical y Artística de alto nivel, en las Escuelas Superiores de mediadores de idiomas y en las Escuelas y Centros especializados en Psicoterapia. El catálogo puede ser un instrumento muy útil para los estudiantes que así tienen la oportunidad de tomar una decisión informada, y los resultados de los análisis estadísticos de los datos nos permiten reconstruir en síntesis el contexto italiano de la educación terciaria. El análisis puede ser un importante instrumento de juicio para todos los agentes interesados en este tipo de educación.

***Palabras clave*:** educación superior, educación terciaria, Europa 2020

Introduction

This paper aims to present the actual situation of higher education in Europe and, in particular, it focuses on the Italian case in order to describe the experimentation of a catalogue of tertiary education.

Higher education provides a key contribution to the Europe 2020 strategy and to the European ambition to become a smart, sustainable and inclusive economy. The "Education and Training Monitor 2013" of the European Commission (2014) shows that the average employment rate of recent graduates from tertiary education is 12.11 percentage points higher than that of recent graduates from upper secondary education and the rate of continued learning amongst adults with tertiary education attainment doubles the rate for individuals with only upper secondary education attainment. These are just two illustrations of the positive economic and social impacts of higher education, which, in turn, explain why a tertiary education attainment rate of at least 40% is one of the Europe 2020 headline targets.

Method and Results

The following figure (Figure 1) illustrates the current performance of Member States in regard to their tertiary education attainment rate and the recent change of trend occurred between 2009 and 2012 (European Commission, 2014). The dashed vertical line shows the minimum average annual progress that would be necessary for the EU as a whole to reach the 40% target by 2020 (2.0%). While the average annual progress between 2009 and 2012 was higher (3.6%) than this minimum progress required, it

should be noted that the current EU average tertiary attainment rate is still 4.2 percentage points below the target.

On the basis of current performance and recent change, we can group Member States according to four main characteristics (European Commission, 2014).

1. In the first group we find Member States that are underperforming in terms of current tertiary attainment rates and that have not made much progress in recent years. This group contains only Bulgaria, with a current tertiary attainment rate of 26.9% and an average annual change between 2009 and 2012 of -1.2%.
2. The second group contains Member States that, though still underperforming in terms of current tertiary attainment rates, have shown significant performances in recent years. The data relating to this group look quite diversified, with an increase between 2009 and 2012 ranging from the 2.1% of Malta to the 13.5% of the Czech Republic and a current performance from the 21.7% of Italy to the 39.1% of Polony.

Source: DG EAC and JRC/CRELL calculations based on Eurostat data. Member States having already achieved their national targets are marked in green. Countries are shown according to their 30-34 cohort size, with five categories. Further notes: the average annual change rate is artificial for countries with a break in series, i.e. MT (2010), NL (2010) and LV (2011). AT and DE are included in this chart without taking into account ISCED level 4A (AT and DE) or ISCED level 4B (DE).

Figure 1. Tertiary Education attainment: current performance and recent change. Source: European Commission (2014), Education and Training Monitor 2013, June 2014, http://ec.europa.eu/education/tools/et-monitor_en.htm

3. In the third group there are Member States with high current attainment rates that are equal or above the 40% level, but which have lost momentum in recent years. This group includes Countries like Ireland and France which, having set highly ambitious national targets, have put only half of the Countries of the group in the condition of reaching them.
4. Finally, we mention Member States that have reached the headline target level of 40% and that are still making significant progresses: Luxembourg, Sweden, Cyprus, United Kingdom, Lithuania. These Countries have also reached their national targets when it was set.

Within this general context, the Italian system shows some peculiarities. In particular, the Italian higher education system is organized as follows:

- tertiary education offered by Universities;
- tertiary education offered by the High level Arts and Music Education system – Afam (in Italian, "Alta formazione artistica e musicale"). The Afam system is constituted of educational institutions that are the main place for high level education, specialization and research in the art and music sector and that also carry out correlated activities. These institutions are the following:
- Academies of Fine Arts, the National Academy of Drama, Higher institutes for Artistic Industries (Isia), Conservatoires, the National Dance Academy and officially recognized music institutes.
- higher technical education and training offered by the Higher technical institutes;
- education offered by higher institutions.

Only education offered by Universities and Afam is classified as tertiary education, because only these two types of institutions offer programs leading to first, second and third-cycle qualifications (Isced level 5 and 6). We also can consider as

tertiary education the one offered by Higher schools for language mediators - Ssml (in Italian, “Scuole superiori per mediatori linguistici”) and Specialization Institutes/Schools in Psycotherapy, which are authorised by the Ministry of Education, University and Research as recognized qualifications. Furthermore, in Italy we have higher technical education that, although belonging to the higher level of education, leads to post-secondary non tertiary qualifications (Isced level 4).

Focusing on tertiary education, as we can see in the following figure (Figure 2), the University courses lead to the following qualifications: “Laurea”, corresponding to a Bologna first-cycle qualification; “Laurea specialistica/magistrale”, corresponding to a Bologna second-cycle qualification; “Dottorato di ricerca”, corresponding to a Bologna third-cycle degree.

In addition, Universities may organize courses that issue the following qualifications: “Master universitario di primo livello” (first-level University master), “Diploma di specializzazione” (Specialization diploma) and “Master universitario di secondo livello” (Second-level university master), all addressed to holders of a “Laurea"; and, finally, a “Diploma di perfezionamento”.

Figure 2. The Italian Qualifications Framework for the Tertiary Education. Source: Ministry of Education, University and Research (2014), *Italian Qualifications Framework*, http://www.quadrodeititoli.it/Index.aspx?IDL=2

Afam institutions issue the following qualifications: “Diploma accademico di primo livello” (First-level academic diploma), corresponding to a Bologna first-cycle qualification; “Diploma accademico di secondo livello” (Second-level academic diploma), corresponding to a Bologna second-cycle qualification; “Diploma accademico di formazione alla ricerca” (Research academic diploma), corresponding to a Bologna third-cycle degree.

In addition, Afam institutions organize courses leading to the acquisition of the following qualifications: “Diploma accademico di specializzazione I” (Specialization academic diploma I) and “Diploma di perfezionamento or Master I” (In-depth diploma or master I), which are addressed to holders of a first-level academic diploma; “Diploma accademico di specializzazione” (Specialization academic diploma II) and “Diploma di perfezionamento” or Master II” (In-depth diploma or master II), which are addressed to holders of a second-level academic diploma.

Within this framework, Italy started the experimentation of a catalogue of tertiary education. In particular, this project was built at the end of the year 2013 by a working group of the “Osservatorio per il diritto allo studio universitario” of Lombardia (Italy), a centre for the right to higher education. In the catalogue all the tertiary education courses available in Northern Italy in Universities, High level Arts and Music Institutes and Academies, Higher schools for language mediators and Specialization Institutes/Schools in Psycotherapy were collected and reviewed, (in particular, the concerned Regions taken into consideration were Lombardia, Piemonte, Veneto, Liguria, Emilia Romagna, Valle d’Aosta, Trentino, Friuli Venezia Giulia).

The construction of this experimental tool required some steps. First of all, it was defined the focus of analysis. Starting from the Italian Ministry of Education, University and Research website (http://ww.miur.it), the working group identified all the tertiary education institutions in Northern Italy, which belonged, as we said, to one of the following categories: Universities, Afam, Higher schools for language mediators or Specialization Institutes/Schools in Psycotherapy.

Then, using the list of educational institutions so compiled as a basis and with the help of a control experiment, a survey form was created in order to collect the information published on the educational institutions’ websites.

With the collected data a catalogue was created, and transformed in an electronic database, which contains 6.702 courses, offered by 221 educational institutions. For every course in the catalogue, the working group noted: geographical collocation, name of the educational institution, type of educational institution, web url, name of the course, duration, qualification issued.

Conclusion

This experimentation is certainly partial, because it only regarded a limited geographical area, but it has had positive feedbacks. Firstly, the catalogue can be a useful tool in order to help students to make a more informed choice; moreover, the data collected in the catalogue allow to synthetically reconstruct the context of tertiary education from a statistical point of view. For example, it is possible to analyze the distribution of educational institutions by geographical collocation and/or by their type; the distribution of offered courses by geographical collocation and/or by educational institution type; and, finally, the distribution of offered courses by-issued qualification.

These are only some of the possible analysis that can become important elements to be taken into consideration by all stakeholders involved in this kind of education and training, because positive tertiary attainment rates have positive outcomes for individuals and societies.

References

European Commission (2013). *The structure of the European education systems 2013/14*, June 2014, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/facts_and_figures_en.php#diagrams.

European Commission (2014). *Education and Training Monitor 2013*, June 2014, http://ec.europa.eu/education/tools/et-monitor_en.htm.

Ministry of Education, University and Research (2014). *Italian Qualifications Framework*, June 2014, http://www.quadrodeititoli.it/Index.aspx?IDL=2.

EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES DE LENGUAS EXTRANJERAS. INDICADORES PARA UN INSTRUMENTO ESTRATÉGICO Y OPERATIVO DE IDENTIFICACIÓN

Francisco Javier Sanz Trigueros y Carmen Guillén Díaz

Universidad de Valladolid (España)

Resumen

De nuestra investigación exploratoria sobre el *desarrollo profesional* de los docentes de Lenguas Extranjeras en nuestro contexto nacional, conforme a las directrices europeas, presentamos el proceso contextualizado de la concepción y elaboración de un instrumento estratégico y operativo para generar datos al respecto. Adoptando una perspectiva heurística, es el resultado de:

a) Inscribirlo en los rasgos y características de un cuestionario, que asegure la inmediatez y confidencialidad en la obtención de datos y facilite su posterior tratamiento.

b) Considerar que el *sentimiento de eficacia personal* se revela como indicador clave del desarrollo profesional percibido, en nuestro caso articulado a su vez en dos indicadores complementarios: el grado de sensibilidad ante el propio perfil profesional docente y las autopercepciones (creencias) sobre la configuración del propio desarrollo profesional.

c) Aplicar las fases canónicas de *referencialización,* así como la de *transposición en categorías de análisis* y la de *validación.*

Abstract

Our exploratory research focuses on the professional development of foreign languages' teachers in our national context, according to the European guidelines. We present the contextualized process of the conception and development of a strategic and operational device to generate data on this subject. Adopting a heuristic perspective, it is the result of:

a) Enroll it in the traits and characteristics of a questionnaire, to ensure immediacy and confidentiality in data collection and facilitate its subsequent processing.

b) Consider that self-efficacy is revealed as a key indicator of professional development perceived, in our case articulated into two complementary indicators: the degree of awareness towards the own teaching professional profile and the self-perceptions (beliefs) shaping the own professional development.
c) Apply the canonical phases of *quotation*, as well as the *transposition into categories of analysis* and the *validation*.

1. Antecedentes

Nuestra investigación exploratoria sobre el *desarrollo profesional* de los docentes de Lenguas Extranjeras (LE) está orientada a optimizar los procesos de su formación tanto inicial como continua. Desde el ámbito de Didáctica de las Lenguas-Culturas y desde el compromiso y funciones que corresponden a la Universidad[1] (Consejo de Universidades, 2010), nos situamos *ante* problemáticas derivadas del hecho de que todo lo concerniente a la enseñanza de lenguas en los sistemas educativos[2] se inscribe subsidiariamente en las dinámicas europeas (Pilhion, 2008).

Dinámicas europeas por las que:

a) Se establecen determinaciones y orientaciones comunes que atienden al interés -emergente desde la década de los 90 en contextos internacionales y referidos a la Educación- por la *profesionalización* y el *desarrollo profesional* de los docentes (Bourdoncle, 1991), en estrecha relación con diferentes políticas europeas: la social, la de innovación, la de empresa o la Nueva Estrategia Marco para el Multilingüismo.
b) Nos confrontamos:
   - ♦ al principal programa de subvención europeo en el ámbito de la Educación, (Programa Educación y Formación a lo largo de la vida en sus diversos períodos), que incluye un programa transversal en el que entre sus cuatro actividades se encuentra la promoción del aprendizaje de lenguas; y
   - ♦ a la recomendación a los Estados Miembros sobre la educación y formación de profesores de los contextos formal y no formal, a fin de aumentar sus cualificaciones

[1] Categorizadas en: Docencia–formación inicial, investigación–producir conocimiento útil y relevante para optimizar la educación y extensión-formación continua.
[2] Para los niveles organizativos curriculares de la enseñanza de LE a los que se alude en: *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe.* Disponible en: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/guide_niveau3_FR.asp

y profesionalismo (en continuidad a la Resolución del Consejo de Europa, desde el programa de actividades 2008-2010)

Para lo cual, a su vez:

Por una parte, según plantea el *Analyse transversale des Profils des politiques linguistiques éducatives: tendances et points à considérer* (Consejo de Europa, 2009)[1], se reconoce el papel que desempeñan las Universidades y otros Centros de enseñanza [superior] en el desarrollo de la competencia plurilingüe e intercultural de los individuos. Un papel que adquiere su significatividad a través de la formación dispensada a los docentes para una educación de alta calidad, y para el desarrollo de las políticas lingüísticas educativas nacionales, regionales y locales, según una coherencia vertical.

Por otra parte, como ya se plantea en el *Projet de principes européens communs concernant les compétences et qualifications des enseignants* (Commission européenne, 2005)[2], es primordial por el papel fundamental que desempeñan los docentes, dar prioridad a:

- Sus posibilidades de formación y desarrollo profesional continuos.
- Un reconocimiento apropiado de las competencias profesionales de un perfil profesional docente, así como de sus cualificaciones. Consideradas éstas en el Marco europeo de las cualificaciones (Comisión Europea, 2005), y por la propuesta internacional promovida por la National Commission on Teaching on America's Future y recogida Chen, Chow y Tsui (2001: 5): "creating performance-based systems of teacher licensing, advanced certification and education program accreditation that are linked to new student standards, connected to one another and based on current knowledge about effective teaching".
- La necesidad de sensibilizar a los docentes a la importancia de participar activamente en su desarrollo profesional y reflexionar sobre sus competencias; sensibilización que apela a la noción de sentimiento de eficacia personal, que de las teorías socio-cognitivas (Bandura, 2007) es transferida al mundo del empleo.

1.1. *Elementos contextuales de orden institucional*

[1] Disponible en: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Profils_FR.asp
[2] Disponible en: http://www.coe.int/comm/dgs/education_culture- y derivado del Informe del Consejo de Educación y de la Comisión europea, en relación con el Programa *Educación y Formación 2010.*

La consecuente problemática planteada en torno al logro de una gestión -de calidad y efectiva-, de la *profesionalización* y del *desarrollo profesional* de los docentes de LE de nuestro contexto nacional, nos lleva a conocer las condiciones de su configuración, en una muestra intencional.

La implicación de instancias oficiales en esa gestión es un factor subyacente en las determinaciones y orientaciones comunes europeas al respecto. Instancias oficiales cuyas responsabilidades y actuaciones persiguen una educación de calidad y efectiva. Ante lo cual Cheng (2001)[1] aporta elementos clave de una *Education effective* que, inciden en la *Teacher education,* en sus modalidades de inicial y continua. Se aborda esta última, en la lógica de Cheng, Chow y Tsui (2001: 4) "as a professionally educative process"; un proceso de adquisición de competencias profesionales y de construcción de una identidad profesional en situación real. Tal formación se ha de caracterizar, según Cheng (2011: 256) por la "Effectiveness", concebidos los docentes como aprendientes adultos con una fuerte implicación personal, un estilo y objetivos de aprendizaje propios, experiencias previas, a lo largo del tiempo y en situaciones diversas propias.

En cuanto a la *profesionalización* de los docentes, institucionalmente su complejidad es asumida desde la lógica del aprendizaje permanente (Tejada, 2009), y su *desarrollo profesional* se orienta a un proceso de mejora continuada de la calidad docente, convirtiéndose en un elemento de evaluación por sus efectos para la acreditación y certificación de un perfil profesional docente.

1.2. *Elementos contextuales de orden teórico-conceptual*

Esta atención al desarrollo profesional de los docentes se focaliza en sus dos dimensiones (Beckers, 2007); - en la *identidad profesional*, en un proceso relacional (respecto a los otros) y biográfico (respecto a sí mismo); y – en las *competencias profesionales* en las que se combina la profesión, la persona y la organización.

Una identidad profesional que no se asimila unívocamente a la formación y sí además: -a una fuerte implicación personal y a la toma de conciencia o sensibilidad ante la importancia de las competencias profesionales docentes. Lo cual nos remite -para este proceso y en el marco de la teoría social cognitiva de Bandura (2007)- a la noción de

[1] Descritos ampliamente en las pp. 43-48 de su estudio.

sentimiento de eficacia personal que aplicamos a las creencias, a las percepciones de los docentes de LE sobre su eficacia profesional. Competencias profesionales que:

- Se concretan y establecen como competencias profesionales docentes de carácter evolutivo y objeto de reflexión y adaptación continua por parte de éstos.

- Se tratan en términos de "unidades competenciales" -partes mínimas- en las que se articularía una cualificación profesional, en la línea de Paquay *et al.* (2010), de Perrenoud (2004) y de los trabajos referidos al profesorado universitario del territorio español (Bozu y Canto, 2009; Mas, 2009; Tejada, 2009; o Zabalza, 2003).

- Se pueden reconocer, evaluar, acreditar, certificar y registrar en la perspectiva instaurada por el INCUAL (2007)[1].

- Se especifican en referenciales de competencias, cuyas categorías propuestas:

♦ Para los docentes -en general-, configuran un conjunto de capacidades para desarrollar una función docente de calidad y eficaz (Comisión Europea, 2008; Junta de Castilla y León, 2011). Dan cuenta de una capacidad propia de un perfil profesional docente para movilizar conocimientos y saber hacer adaptados a situaciones de enseñanza y aprendizaje complejas.

♦ Para los docentes de Lenguas Extranjeras, configuran un Marco de 40 elementos (Kelly *et al.*, 2004), en el que se contempla en el elemento 9: "A European-level evaluation framework for initial and in-service teacher education programmes, enabling accreditation and mobility." (*Ibid*.: 1).

2. Método

Nos inscribimos en los paradigmas del *práctico reflexivo*, (Schön, 1994), y del docente *actor social* (Perrenoud, 2004; Paquay *et al*, 2010), en los que tomamos el concepto de *sentimiento de eficacia* citado además de como un indicador del desarrollo profesional, como una herramienta de (auto) regulación. Su pertinencia reside en que es susceptible de: a) ser observado a través de un instrumento de indagación que proporcione informaciones de naturaleza discursiva y permita atender a aspectos cuantitativos y cualitativos; b) ser identificado y descrito a través de dos indicadores complementarios que, como aspectos empíricos enriquecen y hacen observable ese

[1]En donde se contempla la cualificación profesional como conjunto de competencias profesionales con significación para el empleo, adquiridas a través de un proceso formativo formal o no formal.

indicador: el grado de sensibilidad ante su propio perfil profesional docente y las autopercepciones (*creencias*) sobre la configuración de su desarrollo profesional docente; c) generar en los docentes un proceso activo de desarrollo profesional.

Los procedimientos de elaboración del instrumento de indagación como un cuestionario corresponden a las siguientes fases:

a) Fase de *referencialización,* por el acceso a los documentos innovadores de carácter profesionalizador y de instancias de orden internacional, nacional y regional, aplicando estrategias de selección, identificación y concepción de un *sistema categorial* de referencia.

b) Fase de *transposición en categorías de análisis* de los componentes de ese sistema categorial –desde su complementariedad y compatibilidad-, aplicando estrategias de determinación y definición de *categorías y subcategorías de análisis* que guían la elaboración de ítems del cuestionario.

c) Fase de *validación* aplicando, por un grupo expertos y de destinatarios, revisiones críticas de univocidad de los ítems, de precisión lingüística y terminológica, uniformidad, adecuación, etc.

3. Resultados

De la fase de *referencialización,* el sistema categorial de referencia procede del EPG, del PEPELF, del Modelo de competencias y del Plan de Formación (Junta de Castilla y León, 2011a, 2011b).

De la fase de *transposición en categorías de análisis,* el cuestionario se organiza en tres partes diferenciadas cuyos ítems semi-directivos están orientados a que docentes y agentes responsables de su formación dispongan de una descripción del desarrollo profesional percibido, caractericen la trayectoria propia, las condiciones y objetivos de formación, organicen vías de profesionalización y configuren dispositivos y estrategias de formación continua particulares en función del tiempo y de situaciones docentes.

4. Conclusiones

A priori nos encontramos ante un instrumento de indagación que:

- Dota de significatividad a los datos y resultados en función de las situaciones y el tiempo de docencia.

- Sitúa a los docentes como responsables últimos de la toma de conciencia de su propio perfil profesional.

- Genera datos sobre la sensibilización y las autopercepciones que –por su complementariedad- se convierten en estrategias clave de profesionalización.

Referencias

Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité: Le sentiment d'efficacité personnelle* [Trad. « *Self-efficacy* »]. Paris, De Boeck (2e éd. ,1re éd. 2003).

Beckers, J. (2007). *Compétences et identités professionnelles. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles: De Boeck.

Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue Française de Pédagogie, 94*, 73-92.

Bozu, Z., y Canto, J.C. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria, 2*(2), 87-97.

Cheng, Y. Ch. (2001). New Education and New Teacher Education. A paradigm Shift for de Future. En Y. Ch. Cheng, K.W. Chow y N.T. Tsui (eds.), *New Teacher for the Future. International Perspectives,* pp. 33-68. Hong Kong/ Dordrecht: The Hong Kong Institute of Education-Kluwer Academic Publishers

Cheng, Y. Ch. (2011). Towards the 3rd Wave School Leadership. *Revista de Investigación Educativa, 29*(2), 253-275.

Cheng, Y. Ch., Chow, K.W. y Tsui, N. T. (2001). In Search of a New Teacher Education: international Perspectives. En Y. Ch. Cheng, K.W. Chow y N.T. Tsui (eds.), *New Teacher for the Future. International Perspectives, (*pp. 4-31). Hong Kong/ Dordrecht: The Hong Konk Institute of Education-Kluwer Academic Publishers.

Consejo de Universidades (2010). *La formación permanente y las universidades españolas*. Madrid: Ministerio de Educación. Comisión de Formación Continua.

Comisión Europea (2005) *Hacia un Marco Europeo de Cualificaciones para el Aprendizaje a lo largo de la vida.* [Trad. Por el Ministerio de Educación y Ciencia]. Disponible en http://www.educacion.gob.es/educa /incual/pdf/3/07a_ EQFesp_25_10_05.pdf

INCUAL (2007). *Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional.* Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte/ Instituto Nacional de las Cualificaciones.

Junta de Castilla y León (2011a). *Modelo de competencias profesionales del Profesorado*. Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado.

Kelly, M. et al. (2004). *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference.* Southampton: University of Southampton

Mas, O. (2009). *El perfil competencial del profesorado universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Bellaterra: UAB (Tesis Doctoral Inédita)

Paquay, L. *et al*. (dir.). (2010). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences*. Bruxelles: De Boeck.

Perrenoud, Ph. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó

Pilhion, R. (2008). Vers une politique européenne de l'enseignement des langues. *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*, *47*, 27-35.

Schön, D. (1994): *Le praticien réflexif.* Montréal: Editions Logiques

Tejada, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 13*(2), 1-16.

Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

EL DOCENTE COMO FACILITADOR EN EL TERCER ENTORNO

Yesshenia Vilas Merelas y Daniel Blanco Carpente

Universidad de Santiago de Compostela

Resumen

Las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) suponen la creación de un nuevo entorno social, para las interrelaciones humanas, que tiene gran relevación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Debido a este gran dilema que nos deviene de la transformación social, hemos realizado un análisis documental, con el fin de reconocer, en documentos claves internacionales y nacionales, los desafíos de la educación en el tercer entorno; identificar, en documentos nacionales, los nuevos escenarios que proporcionan a las TIC, haciendo un seguimiento cronolegislativo; e identificar los nuevos roles y demandas profesionales que se le anexan al docente en la actual sociedad. Tradicionalmente nos hemos preocupado por el papel que ejerce el contexto físico y social de la escuela sobre los procesos educativos que tienen lugar en las aulas, como un espacio abierto que va más allá de sus propios muros. Nosotros hemos querido ver la dualidad del proceso, mediante una investigación con metodología cualitativa. En el presente artículo sacamos a la luz algunos de los resultados vinculados con estos dos interrogantes ¿qué poder educativo real tiene internet en la sociedad actual?, y mejor aún ¿Qué lugar ocupa el docente como agente socializador en lo que se ha dado en llamar el tercer entorno?

Palabras clave: TIC, entorno social, agente socializador, cultura digital

Abstract

New Technologies of Information and Communication Technologies (ICTs) involve the creation of a new social environment, to human interactions, which is great relief in the processes of teaching and learning. Because of this dilemma that we became social transformation, we conducted a documentary analysis, in order to recognize, in international and national key documents, the challenges of education in the third environment; identify in national documents, the new scenarios proporcionana ICT cronolegislativo doing a follow-up; and identify new roles and professional demands that he appended to the teacher in today's society. We have traditionally worried about

the role played by the physical and social context of the school on educational processes that take place in the classroom, as an open space beyond their own walls. We wanted to see the duality of the process, using a qualitative research methodology. In this paper we expose some of the results related to these two questions what power has real educational Internet in today's society?, And better yet Where does the teacher as a socializing agent in what has been called the third environment?

Keywords: ICT, social enviroment, socializing agent, digital culture

Introducción

Existe una habilidad que es inherente al ser humano. Y es que si algo nos define como tal, es la capacidad y la necesidad de comunicarnos; si algo nos diferencia y distancia de otros seres vivos como los animales, es el lenguaje. De un modo simple, podemos definirlo como el conjunto de signos lingüísticos, gráficos o gestos que utilizamos para interactuar con los demás. Es decir, el lenguaje es aquello que nos convierte en seres inteligentes y nos da la oportunidad de expresar lo que queremos, necesitamos y pensamos. O dicho de otro modo, nos permite materializar nuestro pensamiento. Y todo ello ocurre en el seno de la interacción social.

Pero además el lenguaje es la llave que nos abre las puertas al conocimiento pues nos permite adquirir, expresar y transmitir la cultura y que así exista una base cultural que perdura y es aprendida generación tras generación. Es decir, existe un pacto social que se ha gestado a lo largo del tiempo, sobre qué conocimientos deben ser aprendidos para la vida en sociedad. Por tanto, introducimos una nueva dimensión, la interacción como cuna de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En la sociedad actual, desde la segunda mitad del siglo XX, ha surgido un nuevo concepto de cultura y de sociedad. Estamos inmersos en la sociedad de la información y la comunicación, que modifica por tanto, la relación con el conocimiento, el espacio y el tiempo. Surge una nueva concepción de cultura, la cultura digital. Este concepto fue acuñado por primera vez por el Diccionario Inglés de Oxford en 1963 bajo el término de “ciber cultura” y no fue hasta 1995 cuando se crea la siguiente definición, “la ciber cultura son las condiciones sociales producidos por la automatización y la informatización".

En este nuevo contexto cobra especial protagonismo internet o también llamado tercer entorno, término acuñado por Javier Echevarria en su libro "Los señores del aire, Telépolis y el tercer entorno" (1999). Echevarría (1999) expone que "las Nuevas Tecnologías posibilitan la construcción de un nuevo espacio social, el tercer entorno (E3), cuya estructura es muy distinta a la de los entornos naturales (E1) y urbanos (E2), en donde tradicionalmente se ha desarrollado la vida social, y en concreto la educación".

Ante este panorama, la escuela afronta un nuevo reto educativo, y más en concreto el docente como agente facilitador. Analicemos pues qué destrezas y conocimientos exige el surgimiento de este tercer entorno, y por ende qué roles ha de desempeñar el profesorado como mediadores instructivos en este nuevo espacio educativo y de interacción social.

Metodología

Para llevar a cabo la lectura crítica de los textos claves, se utilizó la técnica del análisis documental el cual aporta información retrospectiva sobre un fenómeno, una situación o programa, desde una actividad planificada y sistemática (Latorre, 2003), es decir, una metodología puramente cualitativa. Como veremos a continuación se ha realizado una extracción informativa que deriva de marcos legislativos y marcos conceptuales que nos hacen concluir lo expuesto en los siguientes apartados. Este análisis, permitió identificar, en documentos de carácter internacional y nacional, cuáles son las demandas actuales hacia la socialización en el tercer entorno.

Nuevos conocimientos para la era digital: Una revisión legislativa.

La inmersión en la actual sociedad de la información y la comunicación, modifica tangencialmente el modo en qué nos relacionamos con el conocimiento (Echevarría, 2012). Es decir, no sólo cambia el acceso a dicho conocimiento, sino también el "acuerdo" social sobre qué es pertinente saber. Seguidamente, vamos a realizar un recorrido por las últimas reformas educativas para poder observar como paulatinamente han cambiado las exigencias educativas y profesionales, y poder ver qué tipo de competencias nuevas han de adquirir nuestros alumnos, en qué grado éstas

modifican a las anteriores, y qué relación guardan con el surgimiento del ya conocido, tercer entorno.

Para ello, nos remontamos a la LOGSE (Ley 2/2006 de Ordenación General del Sistema Educativo), de 1990. En su artículo 19, dedicado a las objetivos de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria se establece lo siguiente: "g) Entender la dimensión práctica de los conocimientos obtenidos, y adquirir una preparación básica en el campo de la tecnología". Así se incorpora por primera vez el área de Tecnología en esta etapa como se dispone en el artículo 20 de dicha ley. Partimos de esta ley ya que es la primera en reconocer la competencia tecnológica como tal.

Del mismo modo, en el artículo 26, correspondiente a los objetivos de la etapa de Bachillerato, se hace constar lo siguiente:" g) Dominar los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y las habilidades básicas propias de la modalidad escogida". Y por consiguiente, en el artículo 27 de la ley, dedicado a las diferentes modalidades de Bachillerato, se contempla el área de tecnología como itinerario.

Por su parte, la ley educativa Ley Orgánica de la Educación (2006), establece ya en su artículo 17 dedicado a los objetivos de la Educación Primaria lo siguiente: "i) iniciarse en la utilización, para el aprendizaje de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran".

Igualmente el artículo 23 reservado a los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria, expone:" i) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación". Y como cabe esperar se contempla como área en su artículo 24.

Con respecto a los objetivos de la etapa de Bachillerato, la LOE en el artículo 33 recoge lo siguiente: "g) Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación". Y reconoce como itinerario el de Ciencia y Tecnología en su artículo 34.

Hemos elegido estos marcos legislativos por dos razones poderosas: En primer lugar, la LOGSE es la primera ley en reconocer la necesidad de educar ciudadanos competentes en el seno de la sociedad de la información y la comunicación en la que

están inmersos. Y en segundo lugar, la LOE es la ley que perduró en el tiempo hasta hace poco tiempo.

De este modo se observa como la competencia en el uso responsable de las tecnologías de la información y la comunicación ha ido progresivamente ganando terreno en las últimas reformas educativas.

Por todo ello, las nuevas tecnologías se han hecho un hueco en nuestras aulas modificando tanto su espacio físico como el modo de aprender. Pero sobre todo han generado un nuevo entorno educativo que basa el aprendizaje en la interacción social (Alemañy, 2009) .

El docente como facilitador de aprendizaje en este tercer entorno: Surgimiento de nuevos roles.

Se observa que asumir el rol de facilitador del proceso de enseñanza y aprendizaje, en este tercer entorno, implica ejercer como un agente activo, crítico, que se adapta y busca el cambio, con capacidad de resolución de problemas, asesor y guía de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y sobre todo, que entiende la interacción social como base de los procesos de enseñanza y aprendizaje. ¿Qué papel juega entonces internet y las nuevas tecnologías? Parece quedar más que claro, que son el nuevo espacio educativo. Superando las barreras de espacio y tiempo, pero sobre todo abriendo una ventana al mundo, a una fuente inagotable de conocimiento. Es tarea por tanto, del docente, enseñar a buscar, gestionar, cribar, cuestionar, analizar, y un largo etcétera, toda esa marea de información.

Conclusiones

En este artículo hemos intentado esbozar los rasgos de la sociedad actual y como la escuela, y el resto de agentes sociales, nos hemos tenido que adaptar al cambio. Una sociedad de la información y la comunicación, que busca ciudadanos con capacidad de adaptarse a las nuevas situaciones, que ansía la información, que la pone en entredicho, que la comparte…Y todo ello ocurre gracias a la creación del ya conocido, tercer entorno: internet. Pues bien, la escuela y sobre todo el profesor como agente educativo, pero sobre todo, como agente social debe adaptarse a este nuevo rumbo y erigirse patrón de este barco, para hacer de sus alumnos ciudadanos capaces de pensar por sí mismos.

Referencias

Alemañy, C. (2009). Un nuevo rol docente en la era de las nuevas tecnologías. Cuadernos de educación y desarrollo. Recuperado de http://www.eumed.net/rev/ced/01/cam.htm

Echevarría, J. (1999). *Los señores del aire, Teleópolis, y el tercer entorno.* Madrid: Destino.

Echevarría, J. (2012) Sociedad y nuevas tecnologías en el siglo XXI. Recuperado de http://redaprenderycambiar.com.ar/javier-echeverria-tercer-entorno/

Latorre A. , (2007). La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Graó.

MEC. *(1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). BOE de 4 de octubre de 1990.*

MEC. *(2006). Ley Orgánica 2/2006 de Educación.: BOE de 4 de mayo de 2006.*

Sánchez, J. (2012) Usos educativos de internet. Recuperado de http://users.dcc.uchile.cl/~jsanchez/Pages/papers/usoseducativosdeinternet.pdf

EDUCACIÓN Y TECNOLOGÍA: INTERROGANTES SOCIO-CULTURALES PARA PENSAR LAS SUBJETIVIDADES CONTEMPORÁNEAS

José Gabriel Cristancho

Universidad Cooperativa de Colombia

Resumen

El presente trabajo tiene como antecedentes los múltiples estudios que han cruzado el campo de la educación y la tecnología y que tienen que ver con los usos de la tecnología en la educación así como la potenciación de la alfabetización tecnológica y las competencias TIC. Por eso, el propósito del artículo es presentar herramientas de análisis y horizontes de comprensión para repensar el auge tecnológico contemporáneo. Para tal fin, se explican algunos elementos de perspectivas sociológicas y culturales con categorías como subjetividad y subjetivación y sus potencias analíticas. Como resultados se formulan varios interrogantes posibles con miras a investigaciones en esta ruta; todo esto tiene como conclusión o perspectiva la necesidad de problematizar los contextos donde se ha producido la relación entre educación y tecnología y los lugares comunes que se dan por sentado respecto de ello.

Abstract

The antecedents of this paper are the multiple studies about education and technology like the uses of technology in the education's field, the potentiation of the technological alphabetization and ICT skills. So, the purpose of work is to show analytical tools and comprension's skylines for reconsider contemporary technological boom. It explains some elements of sociological and cultural outlooks with the categories subjectivity and subjectivation and theirs analytical resources. As results it poses some potential enquiries for future searches in this field; so, the conclusion of this text is the need of inquire the contexts where there is relation between education and technology and cliches that are take for granted about that.

Introducción

Las relaciones entre educación y tecnología se han vuelto cada vez más recurrentes por los vertiginosos avances tecnológicos, el denso contexto de la

globalización y la sociedad del conocimiento. Actualmente se ejerce investigación y política pública a nivel global sobre los usos de la tecnología en los escenarios educativos formales, la implementación de sus principios y de sus productos para garantizar mejores procesos de enseñanza-aprendizaje, alfabetización tecnológica (Casado, 2006, p. 52) y el desarrollo de las competencias TIC (MEN, 2013, 3).

En este marco, se comenzó a formular una investigación pero al hacer una primera revisión de antecedentes emergieron cuestionamientos respecto de la necesidad de reconocer los contextos sociales y culturales en los que está anclado el auge de la tecnología hoy; por eso el propósito de este trabajo es mostrar algunos de los resultados de esta búsqueda. Para tal fin, el trabajo se divide en dos partes. En la primera se mostrará, la capacidad analítica de la categoría *subjetividad* y *subjetivación* y sus efectos teóricos en las categorías *educación* y *tecnología*; a partir de allí se mostrarán algunas rutas investigativas alternativas que emergen de esa teorización.

La categoría subjetividad y algunos de sus efectos analíticos

La trayectoria de la categoría subjetividad hunde sus raíces en la modernidad. Luego de una densa trayectoria consolidada con el planteamietno kantiano que situaba al sujeto como referente de conocimiento (Kant, 2005, 15-17), pasando por los cuestionamientos al cientificismo, la búsqueda de métodos para evitar la cosificación del ser humano (Gadamer, 2012, 280-301) y el cuestionamiento radical a la ciencia y al sujeto hecho por los filósofos de la sospecha (Faber, 1988, 25-45) han convivido perspectivas empirico-analíticas interpretativistas, etnográficas y biográficas (Geertz, 2003). Desde este marco, algunas apuestas de las ciencias sociales han planteado las categorías *sujeto, subjetividad* y *subjetivación* para entender los modos como los seres humanos se configuran pero también cómo lo social y lo cultural es producido por sujetos en constante interacción y nunca aislados (Novella, 2009; Tassin, 2012; Zemelman, 2011).

Esta conceptualización tiene efectos teóricos en las categorías *educación* y *tecnología*; por un lado, educación se puede decir en *sentido estricto* al interior de nuestros contextos culturales, como *aquellos procesos institucionales de enseñanza-aprendizaje de conocimiento formal (sea científico, artístico o técnico)*. Pero *educación* puede decirse en *sentido amplio,* como *aquellos procesos sociales, históricos y*

culturales por los cuales se configuran subjetividades. Esto implica entender la educación formal como una de las tantas plataformas posibles de subjetivación, mas no la única ni la más preponderante. La educación como campo constituido por instituciones, reglamentaciones, procesos, roles, el conocimiento formal, los horizontes, teorías y modelos pedagógicos que se van delineando, serían productos culturales anclados en contextos que responden a demandas socialmente construidas.

Por otro lado, la *tecnología* puede entenderse en *sentido estricto* desde nuestros contextos como "Conjunto de teorías y de técnicas que permiten el avance del conocimiento científico y su aprovechamiento práctico", según lo define el Diccionario de la Real Academia Española, pero también, en *sentido amplio*, como práctica y expresión cultural que se objetiva no sólo en los artefactos tecnológicos sino en maneras de proceder sobre la realidad natural y social, a través de los cuales los seres humanos se subjetivan al producirlos o al hacer uso de ellos.

Cruces entre los campos de la educación y la tecnología

Si la tecnología es una práctica y expresión cultural, "no es un factor independiente del sujeto, sino parte constitutiva del mismo y de su habitar imaginariamente el mundo a través de sus modos de percibir, de pensar, de expresarse y de interactuar" (Erazo y Muñoz, 2007, 731); la tecnología es más que un conjunto de herramientas, es "una mediación cultural en la constitución de nuestra subjetividad" (Erazo y Muñoz, 2007, 738).

Esto implica que hay que mirar las implicaciones culturales de la tecnología sobre la educación: las TIC funcionan con base en "la personalización, la seducción y el involucramiento personal y emocional, y suelen ser muy veloces y con una interacción inmediata. La escuela es una institución basada en el conocimiento disciplinar, más estructurada, menos exploratoria, y con tiempos y espacios determinados de antemano, más lentos y menos porosos" (Dussel, 2010, 13); por eso, las mediaciones tecnológicas hacen que el saber se descentre de sus ejes de referencia como son el libro y el maestro (Martín- Barbero 2003, 81-85).

Ante este desafío la educación parece subsumirse en la tecnología pues para actualizarse, ha venido asumiendo la forma y los procesos que ésta implica en tres avatares complementarios mas no sucesivos ni evolutivos: en el primero se asume la

tecnología como instrumento buscando implementar o mejorar sus usos en los escenarios escolares (*pedagogización de instrumentos tecnológicos*); en el segundo, la tecnología es asumida como componente disciplinar que tiene que ser integrado transversalmente en el currículo (curricularización de la tecnología); finalmente, aparece la tecnología educativa, entendida como los modos y pasos necesarios para hacer del ejercicio educativo un proceso eficiente (Rueda y Quintana, 2013: 75) (tecnologización de la educación).

Así, emergen *unas preguntas* que apuntan a profundizar en estos cambios culturales: ¿cómo son los procesos de subjetivación que se dan en virtud del uso y la producción tecnológica? ¿qué modelos pedagógicos y didácticos se requieren en los entornos virtuales de aprendizaje (EVA)?; ¿Cómo incide la tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje? ¿Cuáles son las características o tensiones que se dan en el tránsito de modelos pedagógicos presenciales a los virtuales? ¿Cómo se está reconfigurando la subjetividad de los maestros en relación a la reflexión sobre los efectos sociales y culturales de las TIC en la sociedad y en relación a los usos y producción de lo cultural mediado por la tecnología? ¿Cómo fortalecer la formación docente que posibilite miradas críticas frente a estos procesos?

Además, asumir la tecnología como la producción de una(s) cultura(s) concreta(s) que está en relación con y maneras de ver el mundo, implica la pregunta por *las cosmovisiones que subyacen a nuestras sociedades y que ponen a funcionar de manera vertiginosa la producción científica y tecnológica, los imaginarios, prácticas sensibilidades, conceptualizaciones sobre el mundo natural y social que se configuran en virtud de la tecnología*.

En su momento Benjamin analizó la cultura, el arte, la fotografía y el cine enmarcados en los procesos de la técnica y la industrialización y la reconfiguración de lo político del capitalismo y del avance del nazismo en el que el uso de la fotografía y el cine como instrumentos de propaganda fue fundamental (2003); también los estudios culturales y particularmente los estudios visuales, han permitido pensar en la construcción de la mirada y del ver que han operado las artes y expresiones audiovisuales (Mitchell, 2003; Moxey, 2009). Del mismo modo las reflexiones sobre la virtualidad, la cibercultura (Baudrillard, 1993, Levy, 1999; 2007) y la realidad

aumentada (Hughes, 2012; Nincarean, Bilal, Abdul y Abdul, 2013) son fenómenos importantes por ser estudiados con detalle con un enfoque sociocultural.

Se trata caminos aún por explorar y que pueden dar luces para entender los densos procesos que están dándose a nivel global y los efectos no siempre visibles en las subjetividades en colectivos y en grupos culturales, asuntos que permitirían poner en discusión la categoría *desarrollo* y sus alcances y limitaciones en el mundo contemporáneo.

Referencias

Baudrillard, J. (1993*). Cultural y simulacro.* Barcelona: Kairós,

Casado, R. (2006). Alfabetización digital: ¿qué es y cómo debemos entenderla? En R. Casado (Ed.), *Claves de la alfabatización digital*. Barcelona: Ariel; Telefónica.

Dussel, I. (2010). *Aprender y enseñar en la cultura digital*. Buenos Aires: Santillana.

Erazo, E., y Muñoz, G. (2007). Las mediaciones tecnológicas en los procesos de subjetivación juvenil: Interacciones en Pereira y Dosquebradas, Colombia. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 5, 723-754.

Faber, M.D. (1988). Back to a crossroad: Nietzsche, Freud, and the east. *New Ideas in Psychology* 6, 25-45.

Gadamer, H. (2012). *Verdad y método I.* Salamanca: Sígueme.

Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas.* Barcelona: Gedisa.

Hughes, I. (2012). Virtual worlds, augmented reality, blended reality. *Computer Networks*. *56*, 3879–3885.

Kant, I. (2005). *Critica de la razón pura*. Madrid: Taurus

Levy, P. (1999). *¿Qué es lo virtual?* Barcelona: Paidós.

Levy, P. (2007) *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital. Informe al Consejo de Europa.* México: Anthropos; Universidad Autónoma Metropolitana.

Martín-Barbero, J. (2003). *La educación desde la comunicación*. Bogotá: Norma.

MEN (2013). *Competencias TIC para el desarrollo profesional docente*. Recuperdo el 30 enero 2014 de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-312270_Competencias_doc.pdf

Mitchell, W.J.T. (2003). Mostrando el Ver: una crítica de la cultura visual. *Estudios visuales, 1,* 17-40.

Moxey, Ke. (2009). Los estudios visuales y el giro icónico. *Estudios visuales, 6,* 8-27.

Nincarean, D., Bilal, M., Abdul, D., y Abdul, M.(2013). Mobile Augmented Reality: The Potential for Education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 103,* 657–664.

Novella, E. J. (2009). De la historia de la psiquiatría a la historia de la subjetividad. *Asclepio. Revista de Historia de la Medicina y de la Ciencia*, 41, 261-280.

Rueda, R., y Quintana, A. (2013). *Ellos vienen con el chip incorporado. Aproximación a la cultura informática escolar*. Bogotá: IDEP.

Tassin, E. (2012). De la subjetivación política. Althusser/Rancière/Foucault/Arendt/Deleuze. *Revista de Estudios Sociales*, 43, 36-49.

Zemelman, H. (2011). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis, 27.* Disponible en http://polis.revues.org/943

WEB ONTOLOGY, UN INSTRUMENTO PARA LA DIDÁCTICA EN LA ERA TECNOLÓGICA

Loredana La Vecchia

University of Ferrara

Resumen

Antecedentes. La ontología tiene una intrínseca capacidad de convertirse en objeto de aprendizaje y el esquema a red un medio idóneo para la representación de "regiones de discurso". Por eso, recordando las ontologías Linkbase para la medicina y CLIME en el sector jurídico, se intenta construir un objeto cognitivo que tecnológicamente corresponde a las llamadas *Web-ontology* para organizar los conceptos que conciernen la educación. *Metodología.* Se trata de definir las bases del conocimiento, la teoría epistemológica de fondo, y a partir de ellas alcanzar las formas más refinadas de abstracción mediante un proceso en el que el estudioso deberá interrogarse sobre su propio estatuto epistémico y la relación equa entre la semiótica y la pragmática de un campo de conocimiento. *Resultados. EduOnto,* Web-ontology de la educación, se presenta como un mapa, mental y conceptual, capaz de restituir, de manera organizada, el saber que se ha querido explicitar sobre la "educación" y sus conceptos claves: planificación, comunicación y evaluación. *Conclusiones. EduOnto* es un modelo de pensamiento dinámico y abierto y a su vez instrumento válido para la discusión de los conceptos educativos.

Abstract

Antecedents. This report analyses - recalling LinkBase ontology, in the medical sector, and CLIME, in the legal sector - the concept of *Web-ontology* as an object of representation of knowledge, useful in the process of teaching-learning in the technological era. The ontology has an intrinsic capacity to convert itself into a learning object, and the net structure represents a suitable way of representing the "regions of discourse". Then, a cognitive object that technologically corresponds to the so-called *web-ontology* is constructed. *Methodology*. We want to determine the basis of knowledge, the background epistemological theory, and from these reach the most refined forms of abstraction through a process in which the scholar should question on

his own epistemic statute and the equal relation between semiotics and pragmatics of a field of knowledge. *Results. EduOnto*, education Web-ontology, is a mental and conceptual map able to return, in an organized manner, the knowledge which has been explicitly stated on "education" and its key concepts: planning, communication and examination. *Conclusions. EduOnto* is a model of dinamic and open thinking and a valid instrument for the discussion of educational concepts.

Introducción

Desde siempre el hombre, en su tentativo de descifrar y de definir el sentido que dar al mundo, más allá de sus desordenadas apariencias fenoménicas, y asimismo de disponer de una memoria externa y alargada, ha buscado el método y el modo para captar y fijar todo lo que se conoce de la realidad . Desde los grabados a las cartografías históricas, desde los "arboles del conocimiento" (el llamado *árbol de Porfirio* es el ejemplo más emblemático. Se trata de una estructura de tipo jerárquico, concebida a partir de las Categorías de Aristóteles) a los "teatros de la memoria", índices y catálogos, fórmulas matemáticas y mapas (desde los geográficos a los conceptuales) los testimonios son numerosos (Eco, 2007)

Así, constantemente efectuamos un proceso de abstracción y simbolización para construir partes de lo real , relaciones recíprocas entre "objetos" y nosotros mismos, en un sistema válido de referencia.

Las diversas representaciones logradas no son naturalmente imágenes reflejas de lo que estudiamos (ni podrían serlo) sino más bien modelos[1] de conocimiento (Marchis, 1999), y su significado reside en ser una forma racional del saber al cual remitirnos.

Cabe aclarar que el modelo ideal sigue siendo la enciclopedia, verdadera y propia representación semántica. Y esta nos permite identificar en el esquema a red el medio más idóneo para la representación de "regiones de discurso" ya que la estructura reticular se presta a representar el dominio de cualquier ámbito científico, permitiendo la re-escritura de los enunciados que le atañen. En fin, contruir una red semántica en la

[1] La palabra "modelo" tiene sus orígenes en el latín clásico: *modulus* es la medida, la referencia para representar el equilibrio de una estatua o de un edificio. Desde la teoría de los sistemas, sabemos que un sistema A es modelo de un sistema B cuando un observador C puede interrogar a B para obtener respuestas sobre el sistema A. Un modelo, en fin, no es una reducción en escala de la realidad.

práctica científica equivale a construir un objeto cognitivo que tecnológicamente corresponde a las llamadas *web-ontology*.

Método

La génesis de una web-ontology, como objeto de representación del conocimiento, remite al trabajo de la comunidad científica, o sea a la actividad que, efectuándose en un universo cognitivo-lingüístico, produce "discursos".

El primer paso a seguir es definir las bases del conocimiento a partir de las cuales es posible alcanzar las formas más refinadas de abstracción. Estas bases sirven para seleccionar todo lo que deberá necesariamente formar parte de la red de significados que se pretende construir.

Es así que emergerá la teoría epistemológica que subyace en la comunidad (la teoría de fondo).

Este nivel constituye el pasaje más delicado para el estudioso − lo obliga a interrogarse sobre su propio estatuto epistémico, la justificación de sus propias creencias, todo el aparato normativo-semántico de su campo de estudio.

Es entonces que se manifiesta la fuerza de la doble articulación que estigmatiza el discurso científico: por un lado, prevalen las afirmaciones deducidas en el interior de una teoría, que especifican el significado lógico-deductivo, la intención, las condiciones de verdad en un estado de cosas posibles; por otra parte, prevalen las afirmaciones en torno a situaciones precisas que refieren lo contingente.

A fines del trabajo ontológico, lo dicho anteriormente nos lleva a una cuestión de no poca relevancia: la de establecer una relación equa entre la semiótica y la pragmática de un campo del conocimiento (Galliani, 2009). Esta tarea se vuelve mucho más ardua cuando se trata de las ciencias sociales, en las cuales el límite entre los fenómenos descriptos y los que participan en ellos o que manifiestan sus efectos no es tan neto.

Una vía para salir del *impasse*, sin por ello empobrecer la reflexión, es quizás la que prevé la realización de una ontología rigurosa, pero no rígida, capaz de dar un cierto orden a las cosas. Se tratará de una ontología "débil", porque no será ni una manifestación de un único modo de lectura de la realidad ni es un algoritmo inferencial, y porque sus afirmaciones no emergerán de una única teoría.

Una vez que la comunidad ha definido los caracteres, describiendo los que son los usos fundamentales de los conceptos y de las teorías de las que derivan las proposiciones admitidas en el sector particular de búsqueda, ella puede considerarse a todos los efectos vehículo de información, artefacto cognitivo delegado a ser utilizado en situaciones de enseñanza/aprendizaje.

Como objeto cognitivo, es capaz de responder a la exigencia de:

- clasificar y explicitar los caracteres de lo que se clasifica (operación que se realiza a través de la noción fundamental de relación);
- facilitar la comprensión de la relación entre los enunciados y los fenómenos de los cuales esos enunciados predican algo;
- describir estructuras, restituidas por esquemas de conocimiento, a través de sistema lingüístico de referencia (y esto puede ayudarnos a descubrir incoherencias y conducirnos a una revisión de los conceptos, especialmente si ellos mismos remiten a propiedades que una entidad ha formulado como hipótesis o también nos lleva a verificar si un concepto tiene efectivamente instanciaciones);
- comunicar y vehiculizar el saber.

Por otra parte, al delinear la trama del saber al que remite, asiste a los usuarios en su camino de aprendizaje, ofreciéndoles la posibilidad de confrontarse, verificar y, si es necesario, reformular los propios conocimientos. Y gracias a la gama de inferencias y a la cantidad de datos que puede contener la web-ontologia (enlaces, citaciones, bibliografías, comentarios), el estudiante tiene la oportunidad de verificar la corrección de las modalidades de aplicación de un concepto y evaluar si puede atribuir o no un valor de verdad a la proposición que se explaya alrededor del mismo concepto. Es fin, incentiva la actividad de meta reflexión.

Resultados

EduOnto, Web-ontology de la educación, representa el caso concreto, emblemático de la disquisición hasta ahora efectuada. Es la respuesta que ha dado una

comunidad de pedagogos italianos[1] que ha puesto en marcha un proceso de análisis y de especificaciones científicas.

EduOnto se presenta como un mapa, mental y conceptual, capaz de restituir, de manera organizada, el saber que la comunidad ha querido explicitar sobre el concepto de educación.

Sus puntos claves son: la planificación, la comunicación y la evaluación educativa.

Para organizarlos se han individuado cuatro dimensiones, jerárquicamente ubicadas:

- epistemológica (que remite a las teorías);
- metodológica (que remite a los métodos y a las técnicas);
- ontológica (que remite a los objetos);
- fenomenológica (remite a los contextos, los ambientes y los usos).

Cada dimensión contiene una serie de conceptos, ordenados y más generales respecto a los sucesivos y en este estadio representativo la imagen es típicamente la de un "mapa mental".

Entre las cuatro dimensiones y en el espacio individuado por ellas, se definen las relaciones que existen entre los diversos conceptos . Y esta es la ocasión para iniciar el desarrollo de la trama en red, bajo la forma de mapa conceptual.

Por ultimo, *EduOnto* no se identifica con la ontología formal sino que refleja la condición propia de las ciencias sociales, la importancia de las "razones múltiples", de lo "condicional".

Conclusiones

Puesto que hoy, gracias al advenimiento de Internet, vivimos de identidades híbridas, mezclas de carbono y silicio, de relaciones que se desarrollan en torno a los artefactos de la comunicación, sería verdaderamente poco previsor no imaginar las ontologías como objetos cognitivos estratégicamente relevantes y funcionales a fines de los procesos de enseñanza/aprendizaje. Especialmente cuando se mira las tecnologías no como un medio para los enlaces, sino como ambientes de relaciones (Rivoltella, 2007)

[1] La comunidad a la que se refiere se compone de docentes e investigadores, cuyos intereses científicos conciernen la didáctica, las tecnologías, la evaluación, la pedagogía experimental, de las siguientes Sedes Universitarias: Padova, Lecce, Milano-Cattolica, Milano-Bicocca, Salerno, Ferrara, Valle d'Aosta.

EduOnto, como hemos visto, es el primer ejemplo de web ontology de la educación que se basa en la multirreferencialidad y en la apertura a los múltiples paradigmas científicos, a las contaminaciones entre los elementos normativos y pragmáticos, entre las diversas interpretaciones.

En conclusión, creemos que es necesario que la investigación pedagógica y didáctica en esta dirección vada avanti.

Referencias

Eco, U. (2007). *Dall'albero al labirinto. Studi storici sul segno e l'interpretazione*, Milano: Bompiani.

Galliani, L. (2009). *Web ontology della valutazione educativa*. Lecce: Pensa Multimedia.

Marchis, V. (1999). Per produrre ancora meglio l'industria ha sposato il virtuale. *Telèma*, *16*, 20-23.

Rivoltella, P. C. (2007). Filosofia delle web ontologies. Nuovi orizzonti, vecchi problemi. En N. Paparella (Ed.). *Ontologie, simulazioni, competenze*, Melpignano: Amaltea Edizioni.

LA INVESTIGACIÓN HISTÓRICA EN UN ESPACIO EDUCATIVO: ORIGEN, IDEARIO Y DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA PRIVADA EN CEUTA EN LA ÉPOCA CONTEMPORÁNEA

Arturo Fuentes Cabrera y Arturo Manuel Fuentes Viñas

Universidad de Granada

Resumen

Nuestro Sistema Educativo se ha caracterizado en los últimos siglos por mantener una dualidad de centros educativos diferenciados por el modelo de patronal: pública y privada; los numerosos estudios realizados sobre estos modelos se han centrado más en las Instituciones públicas. El presente artículo trata de analizar, desde una vertiente histórica y descriptiva, el origen y desarrollo del modelo privado de la educación en el contexto de la ciudad autónoma de Ceuta en la época contemporánea. La investigación que da origen a este trabajo se ha centrado, fundamentalmente, en la acción educadora de los tres centros privados de ideario religioso católico (C. Inmaculada, C. San Agustín y C. Sta. Mª Micaela) cuya fundación se sitúa a finales del siglo XIX, y que hoy día tienen un peso importante en la educación. La investigación realizada sobre estos centros se ha llevado a cabo aplicando el modelo cuantitativo, a través del desarrollo de una serie de cuestionarios aplicados a los sectores más representativos de los centros, al objeto de comprobar la situación actual, sus relaciones con la patronal y así extraer conclusiones. Igualmente, se ha llevado a cabo un análisis cualitativo mediante la técnica de Estudio de caso aplicada a cada centro.

Palabras claves: *educación privada, patronal, idearios, acción educadora.*

Abstract

In the last centuries, our educational system is characterized for holding a duality in educational centres distinguished by the employers' organization: public and private. The vast majority of researches based on these models have focused their attention on the Public Institutions. The current article tries to analyse, from a descriptive and historical point of view, the origin and the development, in the contemporary age, of the private model in the context of the autonomous region of Ceuta. The research that served as the base for this work concentrated its attention, basically, on the educational

action of the three private centres of Catholic ideology (Inmaculada School, San Agustín School and Sta. Mª Micaela School) whose foundation took place at the end of the XIX century. Nowadays, with regards to education, these schools are very important. The research in these centres was carried out using the quantitative model through the development of some questionnaires filled in by the most representative sectors of these centres with the aim to check the current situation as well as their relations with the employers' organization and, finally, draw the appropriate conclusions. In the same way, a qualitative analysis was applied in each centre using the Study technique.

Key words: private education, employers' organization, ideology, educational action.

Introducción

La enseñanza privada en la Ciudad Autónoma de Ceuta ha jugado un papel importantísimo en la época contemporánea, dada las características específicas de esta ciudad, con unas connotaciones que le hace ser, en algunos casos, diferente al resto del país.

Este campo de trabajo ha dejado pocos vestigios escritos de su larga existencia, por ello se hace mucho más interesante su estudio, aunque eso sí, con el hándicap que entraña la obtención de los datos necesarios para conseguir un resultado satisfactorio.

A priori, la investigación parece complicada y poco factible por la escasez de datos, pero la ilusión por indagar en un campo de trabajo que en principio, por la escasez de información parece árido, pero que habrá que abonar con el descubrimiento de los hechos y acontecimientos de este sector de la educación, tan desconocido pero a la vez rico en acontecimientos y circunstancias muy particulares, así como la evolución y dimensiones que el tema tiene desde las perspectivas sociales, educativas e institucionales.

En un primer lugar se ha procedido al rastreo histórico de la implantación de la enseñanza privada y en segundo lugar, a analizar las tres instituciones privadas religiosas, todo ello en el contexto de la citada ciudad.

Ceuta es un territorio español situado al norte de África, de unos 24 Km2, con una población aproximada de 80.000 habitantes. Lo que de alguna forma define y diferencia este espacio geográfico del resto del territorio nacional, es el carácter

multicultural de su sociedad, por ello ha sido definida por estudiosos del fenómeno como "crisol de culturas". La mayor parte de la población (60%) es europea de origen, que fueron asentándose en la ciudad, independientemente de aquellos que llegaron después de concluir el Protectorado español en Marruecos; sus rasgos definitorios no se diferencian significativamente del resto de la población de la comunidad española, subdivididos en las tres clases sociales reconocidas: alta, media (superior, intermedia e inferior) y baja; dentro de la media, en los substratos superior e intermedio se sitúa un fuerte contingente de la población: funcionarios públicos del estado y de la ciudad autónoma, militares, profesionales de la educación, comerciantes, empleados, profesionales autónomos, etc. El 40 % aproximado se corresponde con la población árabe- mulsulmana, con fuerte componente de desempleados, comerciantes y con familias cerca del umbral de la pobreza, no en balde las estadísticas marcan que Ceuta es una de las ciudades marcada por el mayor índice de pobreza, según Martín y Barceló (2010).

Esta descripción sociológica confirma el carácter multicultural de la sociedad ceutí, que de alguna forma representa una serie de matizaciones que diferencian, también, la población escolar durante los últimos siglos con respecto al resto del territorio nacional, lo que hace aún más interesante el estudio que se propone.

Este trabajo de investigación que se ha llevado a cabo intenta rescatar, tanto de los Archivos locales como de los organismos implicados en la temática de estudios, documentos bien inéditos o no tratados por otros historiadores o investigadores, que hagan referencia al motivo que es objeto de esta investigación. Pero, conscientes de que eso no es suficiente y que para llevar a cabo un trabajo lo más completo e interesante posible es necesario utilizar otras fuentes, también importantes y clarificadoras, se ha recurrido al relato oral de todas aquellas implicadas.

La investigación se lleva a cabo en dos direcciones, de una parte los seis centros educativos privados que existen en la actualidad, donde uno de ellos tiene una antigüedad que arranca del siglo XIX, y el resto a lo largo del XX. Y por otro lado todos aquellos centros de tamaño inferior que figuraban desparramados a lo largo de toda la geografía urbana de la ciudad.

De los seis grandes centros que hoy día subsisten en la ciudad hay que distinguir dos grupos diferenciados, respecto del modelo educativo que les define: tres son de

ideario religioso, cuya personalidad jurídica e ideario lo marcan las distintas Órdenes religiosas católicas propietarias de los centros educativos, objetos de este estudio, y el otro grupo son definidos como centros cooperativos de enseñanza, modalidad que arranca a partir de los años 60 en el panorama educativo español, como indica Marín (2012).

Método

En la investigación que da origen a este artículo se ha optado por definir un objetivo general que abarca todos aquellos aspectos a desarrollar, frente a la hipótesis, dado el carácter descriptivo del estudio, en definitiva, se trata de describir una realidad, donde aparecen situaciones históricas y presentes. La enseñanza privada en un contexto determinado, focalizando el estudio empírico y descriptivo en un determinado colectivo de centros educativos: los religiosos católicos de la ciudad.

Para este estudio se ha tomado una postura, respecto de la metodología, integradora, complementaria, ecléctica a través del estudio cuantitativo y cualitativo.

La utilización de la técnica del cuestionario representa una herramienta básica para conocer la situación real a través de los propios implicados, desde el punto de vista cuantitativo.

Para complementar el análisis de estos centros se ha llevado a cabo un Estudio de caso de cada uno de ellos, al objeto de buscar un estudio completo desde su origen hasta la actualidad.

Previamente a este proceso y al objeto de llevar a cabo un estudio generalizado de la evolución de la enseñanza privada en la ciudad autónoma, se ha llevado a cabo una profunda búsqueda de documentos escritos en archivos y en los centros que actualmente siguen funcionando. Necesario ha sido acudir al relato oral, para encontrar datos suficientes para establecer los distintos modelos de centros y su evolución desde finales del siglo XIX, para ello se ha podido recurrir en algunos casos a fuentes primarias (promotores, profesorado, antiguo alumnado, etc.), y en otras secundarias que de alguna forma han guardado algún tipo de relación con estos centros, ya en su mayoría inexistentes.

Resultados

Los resultados que hemos obtenido de esta investigación se han centrado en base al objetivo general de la misma de "Conocer, describir y valorar el origen, desarrollo y estado actual de la enseñanza privada religiosa católica reglada en la Ciudad Autónoma de Ceuta". Además, de realizar todo lo concerniente para obtener resultados concretos respecto a este objetivo, se ha conseguido con este estudio:

- Analizar la especificidad propia de los diferentes centros en cada una de las épocas de estudio.
- Ahondar en la raíces de los centros para conocer las circunstancias que motivaron su creación.
- Llevar a cabo la localización de los centros creados a finales del siglo XIX y a lo largo del XX.
- Analizar aquellos documentos originales de los distintos Archivos de la ciudad y de los propios centros.
- Acercarnos a los personajes que han jugado un papel importante en la creación y mantenimiento de estos centros como fuentes de información.
- Conocer mediante métodos cuantitativos y cualitativos la realidad actual de los centros educativos de carácter privado religioso de la ciudad de Ceuta.

Además, de conocer resultados derivados de los puntos anteriores, se han descubierto diferentes parámetros y datos de relevante importancia y conclusiones importantes acerca de estos centros que relatamos en el apartado siguiente.

Conclusión

Hay que señalar que en esta ciudad, durante gran parte del siglo XX y hasta la década de los 70, han coexistido muchos microcentros con aulas unitarias, habilitadas la mayoría en pisos adaptados. Solamente los centros religiosos han tenido una infraestructura adecuada para funcionar de forma correcta. Todo esto ha sido debido a la escasez de recursos públicos en materia educativa pública.

Por tanto, la enseñanza privada en Ceuta ha jugado un papel importantísimo en esta ciudad, tanto por su influencia en el desarrollo educativo de la misma, como por lo que ha supuesto para la sociedad en sí.

Extraemos, a grandes rasgos, las siguientes conclusiones:

- Que los centros educativos de enseñanza privada en Ceuta, han sido importantes para el desarrollo educativo de la ciudad.
- Que los directores titulares de las entidades confían en sus centros, en su ideario, en su fuerza colectiva y en el trabajo que, día a día, se realiza en sus centros.
- Que los directivos de los centros de enseñanza privada se encuentran, en la mayoría de los casos, identificados con los orígenes e ideales del centro y trabajan de una manera acorde a su Institución.
- Que los docentes, en menor medida que los directivos, trabajan identificados con el centro y adecuados a los sistemas educativos actuales.
- Que por todos los miembros de los centros , se reclama un mayor apoyo institucional por parte de la administración.
- Que tanto los centros de enseñanza privada- concertada de la Ciudad de Ceuta, como los de carácter religioso, gozan de una buena salud con respecto a los de entidad pública.

Referencias

Martín Corrales, A. y Gómez Barceló, J.L. (2010). *Ocho siglos de presencia catalana en Ceuta (siglos XIII-XX).* Barcelona: Casa de Ceuta en Barcelona.

Marín Parra, V. (2012). *La educación en Ceuta: 1912-1956*. Ceuta: Archivo General Ciudad Autónoma de Ceuta.

INVESTIGAR LA HISTORIA DE LOS DOCENTES A TRAVÉS DE LA TRADICIÓN NARRATIVA

Ricardo Sanmartín López

Universidad de Alicante

Resumen

La investigación cualitativa social debe estar abierta a aplicarse en cualquier contexto o disciplina en la que se pretenda conocer en profundidad algún aspecto. Uno de los ejemplos de disciplina que están llevando a cabo un uso, cada vez más frecuente, de la investigación cualitativa reside en el campo de la educación. Por este motivo, el presente trabajo pretende destacar las ventajas que supone utilizar una metodología cualitativa de tradición narrativa para conocer la opinión de los docentes jubilados acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello se utilizó un análisis de la bibliografía cualitativa existente en fórums de debate europeo. Los resultados que se extraen muestran, por un lado, que la narración autobiográfica es una variedad a tener muy en cuenta a la hora de extraer información. A su vez, las narrativas permiten recurrir a la organización cronológica de los hechos que se narran y constatar la evaluación que realizan los entrevistados. Por otro lado, ayuda a capturar la complejidad de la situación educativa y de las diversas voces que participan en la enseñanza. Por último, la investigación narrativa posee el potencial de establecer el modelo ideal de comportamiento que las personas podemos adoptar ante las historias de otras personas.

Palabras clave: metodología cualitativa; tradición narrativa; historia; docentes

Abstract

The qualitative social research should be open to be applied in any context or discipline in which it was intended to know in depth some aspect. One of the examples which are using this methodology lies in the field of education. For this reason, this paper aims to highlight the benefits of using a qualitative methodology of narrative tradition to discover the opinions of retired teachers about the teaching-learning process. This requires a qualitative analysis of the existing literature on European discussion forums. On the one hand, the extracted results show that the autobiographical narrative is a variety to take into account when extracting information. Moreover, narratives allow the

use of chronological organization of the events described and verify the evaluation by the interviewees. On the other hand, it helps to capture the complexity of the educational situation and the various voices engaged in teaching. Finally, narrative inquiry has the potential to set the ideal model of behaviour that people can take to the stories of others.

Key words: qualitative methodology; narrative tradition; history; teachers

Introducción

Según Knoblauch, Flick y Maeder (2005), la metodología cualitativa en Europa se encuentra en una etapa de variedad y de unidad. Debido a las distintas modalidades en las que se descompone la metodología, a los distintos usos que se hacen de ellas y a que los investigadores abogan por unificar metodologías para hacer más grande aún este método. Breuer (2000) establece que la investigación cualitativa social debe poseer un carácter interdisciplinar. Para ello, no solo debe englobar la etnología, la sociología, el lenguaje y las perspectivas científicas históricas, sino que debe estar abierta a aplicarse en cualquier contexto o disciplina en la que se pretenda conocer en profundidad algún aspecto. Como la educación es uno de los contextos que se podría ver beneficiado por su aplicación, sería interesante señalar las potencialidades que podría tener su uso.

En el caso de que se quisiera utilizar la metodología cualitativa para mejorar el ámbito educativo, la opinión de los docentes jubilados puede servir para mejorar el sistema. Para ello, habría que plantearles cuestiones acerca de la enseñanza que ellos recibieron, la enseñanza que llevaron a cabo, el concepto que tienen de aprendizaje y su opinión sobre el sistema educativo actual. En consecuencia, la mejor metodología para obtener toda esta información sería la tradición narrativa-biográfica, a través de entrevistas individuales para conocer la información personal de cada docente y grupos de discusión para conocer las opiniones que surgen del debate entre los individuos, para obtener un conocimiento más amplio (Ressel, Gualda y Braccini, 2002).

Por este motivo, si se pretende realizar una investigación cualitativa de tradición narrativa sería interesante analizar las investigaciones que ya se han realizado bajo esta metodología y extraer los potenciales de la misma. En consecuencia, el objetivo de mi investigación es conocer experiencias en las que se haya utilizado la tradición narrativa

en el mundo educativo y extraer los beneficios que la misma posee para la mejora de la educación.

Método y proceso de investigación

El método que se ha utilizado en esta investigación ha sido no experimental cualitativo. Más concretamente, se puede señalar que se utilizó la revisión bibliográfica de investigaciones realizadas con anterioridad.

Para encontrar las investigaciones que utilicen la tradición narrativa se ha recurrido a bases de datos específicas de investigación cualitativa (*Forum: Qualitative Social Research, Grounded Theory Review* e *International Journal Of Qualitative Methods).*

Dentro de estas bases de datos se realizaron las búsquedas pertinentes y se seleccionaron cinco artículos que pueden ayudar a observar los beneficios de la tradición narrativa en la investigación educativa.

Resultados

La primera de ellas es la investigación de Poveda, Palomares y Cano (2004) la cual analiza las narrativas de un grupo adulto y anciano de españoles, conociendo su experiencia en la escuela y sus sentimientos hacia la misma.

Otra de ellas es la elaborada por Urrutia, Cornachione, Moisset de Espanés, Ferragut y Guzman (2009). En esta investigación se puede observar la importancia que tiene el método de la investigación narrativa para obtener información de la vida de personas mayores. Concretamente de cómo quince mujeres generaro actitudes a lo largo del ciclo escolar.

Aludiendo al artículo de Roberts (2011), sería interesante el uso de las fotografías de las clases en las cuales llevaron a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje los profesores jubilados. De este modo, la descripción de los espacios y las imágenes en las que ellos trabajaron complementarían sus testimonios.

En el artículo de Duque (2009) realiza una revisión acerca de un libro que promueve la investigación narrativa e indica qué pasos se han de seguir para llevar a cabo las entrevistas, codificar los resultados y analizar los mismos. A su vez, se establece que las narraciones pueden tener diferentes funciones. Por un lado pueden

contar historias para construir la identidad individual y la identidad grupal. Por otro lado pueden debatir sobre un aspecto y movilizar a las personas a realizar alguna acción.

Por último, Wrigley (2002) realiza una revisión de un libro que profundiza sobre uno de los elementos claves de la investigación narrativa: las entrevistas. Este libro presenta una amplia variedad de prácticas, protocolos y procedimientos en la investigación sobre diversos tipos de entrevistas. La entrevista es un elemento primordial para que la investigación narrativa pueda generar grandes aportaciones en las ciencias sociales.

Discusión

Una vez analizados los distintos artículos encontrados, quedan claros que las potencialidades de la tradición cualitativa-narrativa en la educación son diversas.

Por un lado, posee un papel único para extraer información de la experiencia de las personas. La narrativa permite situar a las personas en el tiempo y en el espacio como individuos diferenciados. Además, permite establecer las transformaciones que han acaecido entre el pasado y el futuro próximo (Hyvärien, 2007). En la investigación planteada permitiría situar a las docentes en su momento cultural y permitiría ver la perspectiva de los cambios educacionales que se han dado lugar a lo largo de los años.

A su vez, las narrativas utilizan dos procedimientos que son la base de este tipo de discursos. En un primer lugar, se recurre a la organización cronológica de los hechos que se narran. En segundo lugar, los sujetos realizan una evaluación de los temas que abordan (Poveda, Palomares y Cano (2004). Por tanto, las narraciones permiten identificar los eventos claves y las transiciones que tienen lugar a lo largo del curso de la vida. Aludiendo a nuestra línea de investigación, se trata de una información con un potencial enorme para los estudios históricos de educación, puesto que las narrativas aportarán la trayectoria de los participantes, el lugar que la escuela tuvo en su vida y el papel que la cultura escolar jugó en la construcción de sus identidades pasadas y presentes.

Por otro lado, utilizar las narrativas de una clase ayuda a capturar la complejidad de la situación a la que se refieren mediante las voces de la enseñanza, ya que las narrativas retienen las características del todo y ocurren como parte integrada del todo (Moen, 2008). Es conocido que las clases están repletas de variedades, de complejidades y de

multidimensionalidades, por lo que escuchar las voces de los profesores puede ayudar al resto de la sociedad a entender lo complejo que es enseñar e incitar a una mayor participación de todos en la educación.

A pesar de que con el análisis de los artículos anteriormente citados se ha posibilitado dilucidar ciertos beneficios, esta investigación posee algunas limitaciones. Por un lado, la información obtenida posee un carácter altamente teórico. Sería interesante, por tanto, comprobar la eficacia de estas características en la realidad docente. Por otro lado, sería interesante ampliar las investigaciones utilizando más bases de datos, y no sólo las específicas de la investigación cualitativa.

Por último, la investigación narrativa posee el potencial de establecer el modelo ideal de comportamiento que las personas podemos adoptar ante las historias de otras personas (Frank, 2008). Realizando buenas investigaciones de este tipo se puede generar una empatía en los ciudadanos, y una capacidad para continuar escuchando la experiencia ajena en busca de una ayuda al otro y de una mejora personal propia. En el caso planteado, la investigación podría provocar las familias comenzaran a tener más consideración con la labor docente, que comenzaran a dialogar con más frecuencia acerca de temas educativos y que llevaran a cabo un trabajo cooperativo en la educación de los alumnos.

Referencias

Breuer, F. (2000). Qualitative methods in the study of biographies, interactions and everyday life contexts: The development of a research style. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 1*(2).

Duque, R. (2009). Review: Catherine kohler riessman (2008). Narrative methods for the human sciences. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 11*(1).

Frank, A. W. (2008). Why study people's stories? the dialogical ethics of narrative analysis. *International Journal of Qualitative Methods, 1*(1), 109-117.

Hyvärinen, M. (2007). Review essay: Narrative contestations. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 8*(3).

Knoblauch, H., Flick, U. y Maeder,C. (2005). Qualitative methods in europe: The variety of social research. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 6*(3).

Moen, T. (2008). Reflections on the narrative research approach. *International Journal of Qualitative Methods, 5*(4), 56-69.

Poveda, D., Palomares-Valera, M. y Cano, A. (2004). Putting school in its place: A narrative analysis of the educational memories of late adult and elder people. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 5*(1).

Ressel, L. B., Gualda, D. M. R. y Braccini, R. M. (2008). Focus group as a method of data collection in nursing research: An experiential report. *International Journal of Qualitative Methods, 1*(2), 51-62.

Roberts, B. (2011). Photographic portraits: Narrative and memory. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 12*(2).

Urrutia, A., Cornachione, M., Moisset, G., Ferragut, L. y Guzman,E. (2009). The culminating point of generativity in older women: Main aspects of their life narrative. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 10*(3).

Wrigley, M. (2002). Review: Tom Wengraf (2001). Qualitative research interviewing: Biographic narrative and semi-structured method. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 3*(4).

UNA REVISIÓN HISTÓRICA PARA CONCEBIR EL FUTURO DE LA FORMACIÓN CONTINUA

Valentín Carozo Martín

Universidad de Granada

Resumen

La formación profesional y continua ha evolucionado a lo largo de la historia, aumentando su peso conforme la humanidad ha ido progresando económica y socialmente, readaptándose su significado, contenidos y objetivos. Con el objetivo de describir el recorrido de esta formación, desde su origen hasta hoy, conoceremos y comprenderemos su evolución histórica e integralidad actual y perspectivas de futuro. Conociendo además, de dónde viene la actual formación continua, para conocer qué se entiende hoy por la misma. El estudio, se inicia con una revisión bibliográfica, implementándose un método analítico-deductivo, dando cuerpo, a la investigación histórica que se persigue. Los resultados y conclusiones certifican que la evolución en cuanto a concepto y organización, certifican la adaptación a las necesidades del mercado de trabajo en cada momento histórico, revelando además una concepción de carácter integral que permite dicho ajuste y que actualmente consigue, adaptase a una aldea global sujeta a cambios vertiginosos, que requiere una formación permanente a lo largo de toda la vida, con una sociedad más longeva, que necesita cada vez más, alargar su tiempo de trabajo, retrasando la edad de jubilación y dependiendo, de una formación que recualifique y mantenga en vanguardia a los trabajadores de todas las edades.

Abstract

Vocational and continuing training has evolved throughout history, increasing their weight as humanity has progressed economically and socially, readjusting its meaning, content and objectives. In order to describe the course of this training, from its origins until today, know and understand their historical evolution and current integration and future prospects. Knowing well, where the current continuing education is to know today what is meant by it. The study begins with a literature review, implemented an analytic-deductive method, giving body to historical research pursued. The findings and conclusions certify that evolution in concept and organization, certify adaptation to the

needs of the labor market in each historical moment, besides revealing a conception of completeness that allows this adjustment and currently gets, adapt to a village overall subject to rapid change, requiring a permanent training throughout life, with a more aging society, which needs increasingly extend their working time, delaying the retirement age and depending, of a formation that recualifique and keep in the vanguard workers of all ages.

Introducción

La formación profesional y continua ha evolucionado a lo largo de la historia, aumentando su peso conforme la humanidad ha ido progresando económica y socialmente, readaptándose su significado, contenidos y objetivos. Hoy, la población activa se desenvuelve en un contexto mutable y a una velocidad nunca vista. Se hace necesario entonces, una formación que se readapte ágilmente al contexto actual, por ello, es preciso conocer de dónde viene la actual formación continua, y entender si ésta ha sido siempre así. Este trabajo, plantea una revisión histórica de lo que ha supuesto dicha formación, para responder a objetivos tales como describir el recorrido de la formación continua, desde su origen hasta la actualidad y su evolución histórica, para comprender su integralidad actual y las perspectivas de futuro. Este característico proceso de investigación, realiza una revisión bibliográfica de conocimientos, implementándose un método analítico-deductivo de las fuentes bibliográficas, hemerográficas y documentales relacionadas con el tema, dando cuerpo a la indagación histórica que se persigue.

Lo que nos dice la historia

El origen de la formación que prepara para el desarrollo de una labor, puede situarse en la primitiva Edad de Piedra, pues “es en esta era y con un sentido productivo inicial enfocado a la caza y recolección, donde el hombre aprende por imitación y a través de una transmisión intuitiva, los conocimientos y habilidades en el quehacer cotidiano”, (Pineda y Ramos, 2002), hasta la aparición y consolidación de la metalurgia, donde en las comunidades pre-civilizadas y sedentarias, se denota de forma tímida “el inicio de una mínima intencionalidad en la formación de las personas para el trabajo y la vida” (Pineda y Ramos, 2002), gracias al desarrollo de la agricultura, la ganadería y la

metalurgia. No será hasta bien entrada la Edad Antigua, donde en las "Agrupaciones o *Collegia,* que tenían un marcado carácter religioso y fraternal" (Bowen, 1986), se enseñaba a un reducido número de hombres, las técnicas de desarrollo artesanal y artístico, un sistema formativo casi elitista que dará pie a la aparición de las cofradías de trabajadores, que sobrevivirán más allá del nacimiento de la Edad Media, momento en el que estas agrupaciones comienzan a transformarse en grupos especializados por áreas y oficios, dando origen a los Gremios, y donde los "maestros artesanos adoctrinarán a sus aprendices, que generalmente eran sus hijos, en el arte y tareas necesarios para la elaboración de sus productos" (Galindo, 1992); Demostrado ante el gremio el conocimiento suficiente en la materia, éstos eran admitidos como miembros, y con el tiempo, como maestros artesanos capaces de acoger en la tarea a un nuevo aprendiz.

La Edad Moderna mantiene este sistema gremial, como espacio de aprendizaje y perfeccionamiento del oficio mediante la experiencia práctica, manteniendo la división tripartita: aprendices, oficiales y maestros, y donde el aprendiz no tiene que "aprender a leer y escribir, y sí a familiarizarse con los usos y costumbres del oficio y a dominar respectivamente las técnicas del producto laboral" (Galindo, 1992).

Avanzando hasta la Edad Contemporánea, la Revolución Industrial modernizará el sistema organizativo y productivo hasta llegar a nuestros días, requiriendo una población activa más cualificada, aumentando la relación formación–mundo laboral, haciendo florecer escuelas industriales y centros de formación gremiales, hasta llegar a la aparición de una formación profesional reglada y de carácter permanente a lo largo de la vida del trabajador.

Este avance se tilda ya a comienzos del Siglo XX, con la constitución de la Organización Internacional del Trabajo (1919), que paulatinamente, propondrá Convenios y Recomendaciones internacionales, referidos a la formación profesional y continua de los trabajadores. Por otro lado, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1945), planteará como una de sus misiones, velar por el avance en la educación y formación a lo largo de toda la vida. Un importante hito supondrá la proclamación de la Declaración de los Derechos Humanos (1948), que contemplará como norma suprema y universal el derecho a la formación y al trabajo.

Estos y otros organismos internacionales han contribuido al desarrollo de una formación continua asumida como necesaria e importante en su prolongación a lo largo

de toda la vida. Así, desde el nacimiento de lo que hoy es la Unión Europa (1957), se ha establecido una coordinada estrategia común de empleo y formación, plasmada en recomendaciones, decisiones y reglamentos asumidos por los estados miembros.

La aparición de la formación profesional en España comienza a atisbarse tímidamente, en torno al Siglo XVIII, cuando "los ilustrados crearon las Escuelas de Oficio, que junto con las Academias de Bellas Artes y las Reales Sociedades de Amigos del País, y las Sociedades Económicas, se preocuparon ampliamente de la divulgación de esas enseñanzas" (Domínguez, 1997). Pero es con la aparición de la Ley de Instrucción Pública (9 de septiembre de 1857), que regula de forma básica y por primera vez, la enseñanza superior y profesional, donde se entiende a éstas como las que habilitan para el ejercicio de determinadas profesiones. Otro avance supone el Real Decreto 2451 (21 de diciembre de 1928), que recoge el primer Estatuto de la Formación Profesional, de carácter modernista y avanzado, pero coartado por la Guerra Civil, debiéndose esperar hasta a la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, para ver de forma clara y delimitada la Formación Profesional y Permanente, como uno de los pilares del sistema educativo.

La Constitución Española de 1978 consagra el derecho a estar formados, haciendo posible un nuevo rumbo político y social, posibilitando la aparición del Estatuto de los Trabajadores, contendor del derecho a la formación y perfeccionamiento profesional, hasta la aparición del Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional (1985), ya derogado.

Finalizando el Siglo XX, la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, General de Ordenación del Sistema Educativo da paso a la firma de los Acuerdos Nacionales de Formación Continua (1992), un hito en la forma de entender y organizar la formación continua en España. Con el tiempo, avance y homogenización de esta formación, se requiere del reconocimiento de las cualificaciones profesionales, dando pie a la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, y a un nuevo concepto y forma de organizar la formación, mediante la aplicación del Subsistema de Formación Profesional Continua (2003).

Actualmente, la educación ha soportado su última reforma, aplicada por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, que dedicará un capítulo exclusivo a la formación permanente; viendo la luz el Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo,

regulador definitivo y hasta el momento, del actual Subsistema de Formación Profesional para el Empleo, que agrupará la formación profesional ocupacional y continua.

Autonómicamente, el Estatuto de Autonomía de Andalucía (1981) recoge el derecho a regular y administrar la enseñanza en toda su extensión, pero no será hasta 1993 cuando se traspasen de las funciones y servicios para la gestión de la formación profesional ocupacional. Desde aquí, los Acuerdos de Concertación Social, supondrán el marco para crear y aplicar políticas activas de empleo, destacando la formación profesional y continua como estrategia de valorización de recursos humanos al servicio de la creación de empleo, acorde con el sistema productivo del momento. Esto da pie al Primer Plan Andaluz de Formación Profesional (1994), aún vigente, y a la creación del Servicio Andaluz de Empleo (2002) que tendrá atribuidas las competencias en cualificación y orientación profesional hasta 2013, en que pasarán a formar parte de la Consejería de Educación.

Creado el Instituto Andaluz de Cualificaciones Profesionales (2003), comienzan a generarse las órdenes que regularán las convocatorias para la realización de contratos programa que permitan el desarrollo de la formación de trabajadores. De igual forma, se crea la Ley 217/2007, de 10 de diciembre de Educación de Andalucía, que tendrá entre sus objetivos el desarrollo de una mejor educación y cualificación profesional, mediante el impulso de la formación a lo largo de la vida.

Más tarde, y por Decreto, se gesta la Ordenación de la Formación Profesional para el Empleo Andaluz (2009), que con carácter más integral va a permitir el desarrollo del actual Plan Andaluz de Formación Profesional, que deberá estar vigente hasta 2015.

Conclusiones

La formación profesional y continua evoluciona de forma lineal a lo largo de la historia, aumentando su peso conforme la humanidad avanza económica y socialmente, readaptándose su significado, contenidos y objetivos, y generalizándose “el convencimiento de que la formación de la mano de obra es una de las claves estratégicas de la competitividad de las empresas y de los territorios” (Homs, 1999), sobre todo, en un momento como el actual, donde la aldea global requiere una formación profesional permanente y a lo largo de toda la vida, que ha de adaptarse a

cambios vertiginosos, y a una sociedad más longeva que necesita alargar su tiempo de trabajo, retrasando la edad de jubilación y dependiendo, por ende, de una formación que recualifique y mantenga en vanguardia a los trabajadores de todas las edades, tanto para el hoy como para el mañana.

Referencias

Bowen, J. (1986). *Historia de la educación occidental. Tomo II, La civilización de Europa, Siglos VI a XVI* (76-79). Barcelona: Editorial Herder.

Domínguez, E. (1997). Origen y evolución de las instituciones educativas españolas hasta la Ley General de Educación. En A. J. Colom (Coord.) (1997). *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación* (257-277). Barcelona. Editorial Ariel, SA.

Galindo, Á. (1992): La educación de los artesanos. En AA.VV. (1992). *Historia de la Educación en España y América, Vol. 1, La Educación en la Hispania antigua y medieval* (516-525). Madrid. Ediciones SM.

Homs, Ó. (1999). La formación de los trabajadores: ¿a más formación, mayor cualificación? En F. Miguélez y C. Prieto (Dir. y Coord.) (1999). *Las relaciones de empleo en España* (167-189). Madrid. Siglo XXI de España Editores, SA.

Pineda, P. y Ramos, R. (2002). Pedagogía laboral y formación de las organizaciones: orígenes y desarrollo. En P. Pineda Herrero (Coord.) (2002). *Pedagogía laboral* (43-61). Barcelona. Ariel Editorial.

LA TUTORIZACIÓN EN ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE

Vicente Gabarda Méndez, Mª Mercedes Romero Rodrigo y Ana Rodríguez Martín

Universidad Internacional Valenciana – VIU

Resumen

La presente comunicación persigue clarificar cómo se plantea el proceso de tutorización en los entornos virtuales de aprendizaje a partir del caso de una institución concreta y la percepción de los alumnos matriculados en uno de sus títulos oficiales con respecto a este proceso.

La VIU, como Universidad Online Audiovisual que fundamenta su metodología en las Tecnologías de la Información y la Comunicación, se plantea la necesidad de reformular el concepto de tutoría, una necesidad que se deriva de las características que enmarcan el nuevo rol docente definido en estos entornos.

En este contexto, el método de recogida de información son los cuestionarios de satisfacción que los alumnos el Grado de Educación Primaria cumplimentan al finalizar sus asignaturas como parte del proceso de seguimiento de calidad de la institución. El propósito es conocer, por tanto, la percepción que tienen los estudiantes del proceso de tutorización que se les realiza.

Los resultados demuestran que los alumnos perciben de un modo favorable el planteamiento de los modelos de tutorización que realiza la Universidad.

Abstract

This communication aims to clarify how to raise the mentoring process in virtual learning environments taking an individual institution as a standpoint and the perception of students enrolled in one of its official degrees about the mentoring processes.

Universidad VIU, as an Online Audiovisual University that bases its methodology on Information and Communication Technologies, considers that it is necessary to reformulate the concept of mentoring due to the characteristics that frame the new teaching roles defined in these environments .

In this context, data was collected through questionnaires measuring student's satisfaction within the Education and Elementary Education Degree filled in at the end

of their courses as part of the tracking process that the institution carried out to ensure its quality. The purpose is to know students' perception about mentoring processes.
The results show that students perceive in a favorable way the implementation of mentoring models of the University.

Introducción

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) posibilitan nuevas formas de comunicación e interacción entre personas lo que convierte a la tecnología en un elemento cada vez más presente e influyente en el desarrollo de las relaciones personales.

Estas tecnologías se han ido integrando en todos los ámbitos de la vida de las personas, incluyendo el ámbito educativo, aunque de modos diferenciados.

En este sentido, han dado lugar a instituciones que vertebran los procesos de enseñanza y aprendizaje en torno a las TIC, como es el caso de la Universidad VIU.
La Universidad VIU es una universidad online que basa su metodología docente en el uso de las tecnologías, incluyendo clases en tiempo real a través de videoconferencia y fundamentando su actividad docente en un campus virtual.

De este modo, consideramos que estos nuevos escenarios formativos exigen una reformulación del concepto de tutoría, con el propósito de definir los procesos de tutorización, sus tiempos y espacios y que éstos no sean menores en comparación con los entornos presenciales tradicionales.

En esta línea apuntan los estudios previos realizados en modalidades de enseñanza “alternativas”, entendiendo por éstas las que no se producen en los tiempos y espacios físicos tradicionales.

Aunque consideramos que las bases de una tutorización en entornos virtuales de aprendizaje son similares a las de una tutoría física puesto que este modelo sería el origen de la tutorización en red, ésta tendría algunas características específicas. Siguiendo la idea de Pagano (2008), los entornos virtuales de aprendizaje cuentan con unos rasgos definitorios que fundamentan un nuevo modelo de tutoría. Estos elementos, que son aplicables a la metodología de la Universidad VIU serían los siguientes: la separación física del profesor-alumno, la utilización de medios técnicos, una

organización del apoyo y la tutoría, el aprendizaje independiente y flexible, la comunicación bidireccional, el enfoque tecnológico y la comunicación masiva.

Bajo este paradigma, como veníamos apuntando, la tutoría adquiere características específicas, convirtiéndose como rasgos esenciales la importancia del proceso interactivo, el refuerzo de una actitud activa en el estudiante y la relevancia del proceso de comunicación.

Estos nuevos escenarios requieren, por tanto, de la reformulación del concepto de tutoría. Siguiendo las aportaciones de Llorente (2005), consideramos que la tutorización virtual ha de convertirse en un proceso de apoyo y asesoramiento para que el estudiante pueda interactuar e integrarse en el nuevo contexto formativo, tecnológico y humano. Este proceso incluiría la resolución de dudas y el acompañamiento en la adquisición de contenidos, favoreciendo la superación de un posible sentimiento de aislamiento y desatención por la carencia de contacto físico con el tutor.

Actualmente, el diseño metodológico de la Universidad ofrece tutorización a los alumnos mediante dos tipos de actividades:

- Actividades síncronas: existen tutorías colectivas al inicio y fin de cada una de las asignaturas donde los alumnos pueden plantear sus dudas en torno a la organización y funcionamiento de las materias. Además, los alumnos pueden solicitar tutorías individuales a través de videoconferencia con los tutores de las asignaturas.
- Actividades asíncronas: a través de la herramienta de Foros del Campus Virtual y del correo electrónico, los estudiantes pueden resolver sus dudas y obtener orientación individualizada.

Aunque esta metodología de tutorización se lleva a cabo en todas las titulaciones de la institución, la presente comunicación se centra en uno de los títulos con una mayor trayectoria temporal: el Grado en Educación Primaria.

Este título tenía matriculados, en el curso 2012-2013, 239 alumnos en la suma de los cuatro cursos que lo componen.

Partiendo de la realidad existente, los objetivos del presente trabajo serían:

- Clarificar cómo se plantea el proceso de tutorización en los entornos virtuales de aprendizaje a partir del caso de la Universidad VIU.

- Conocer la percepción de los alumnos matriculados en el Grado de Maestro/a de Educación Primaria con respecto a los procesos de tutorización.

Método

La recogida de información se ha realizado en base a la Encuesta de evaluación de la calidad en la docencia que los alumnos cumplimentan al finalizar cada una de las asignaturas del título que cursan. En esta encuesta, los alumnos valoran, entre otros aspectos, la metodología utilizada, el rol de los diferentes agentes educativos y los materiales.

El modo de responder a esta encuesta se fundamenta en una escala tipo Likert (1-5) donde los alumnos muestran su grado de acuerdo o desacuerdo respecto a unas afirmaciones.

Se han seleccionado, en este caso, trece de los ítems que se incluyen en la encuesta y que están relacionados con aspectos de tutorización para realizar el estudio, divididos en dos tipos de tareas: siete ítems están ligados al término de tutorización en aspectos docentes y de desarrollo de la materia y seis ítems vinculados a la tutorización en términos de atención, motivación y participación.

1. ÍTEMS DE DOCENCIA Y TUTORIZACIÓN
   - El profesor explica adecuadamente cómo han de realizarse las actividades.
   - Las intervenciones del profesor en los foros y videoconferencias son adecuadas (valiosas, clarificadoras,…).
   - El profesor/a ha utilizado de forma adecuada los recursos virtuales (videoconferencias y foros) facilitando así mi aprendizaje.
   - La estructura de las actividades es clara, lógica y organizada. Me ha ayudado en mi aprendizaje.
   - El profesor/a domina el contenido que imparte en la materia.
   - El profesor/a ha expuesto de forma adecuada los resultados de aprendizaje.
   - Los materiales aportados por el profesor/a para el aprendizaje de esta materia han sido adecuados.

2. ÍTEMS DE ATENCIÓN, MOTIVACIÓN, PARTICIPACIÓN Y TUTORIZACIÓN
   - El profesor fomenta una relación adecuada entre él y los estudiantes.

- El profesor/a ha fomentado una relación adecuada entre los estudiantes.
- El profesor/a ha fomentado la participación de todos los alumnos en las diversas actividades propuestas.
- He tenido un seguimiento individualizado en mi proceso de aprendizaje.
- Estoy satisfecho/a con las tutorías (el profesor/a me ha motivado, asesorado, resuelto dudas,… de forma adecuada).
- Me parece adecuado el proceso de evaluación seguido en la materia.

Finalmente, el análisis se ha realizado con un total 595 encuestas realizadas por alumnos del Grado en Educación Primaria de la Universidad VIU. Hemos de tener en cuenta que cada uno de los 239 alumnos matriculados tiene la posibilidad de cumplimentar una encuesta de cada una de las materias de las que está matriculado.
Se ha realizado un tratamiento estadístico de los datos con el programa Microsoft Excel 2010, del que se han extraído medidas de tendencia central (media) y su correspondiente representación gráfica.

Resultados

A continuación, presentaremos los resultados divididos por el tipo de tareas que se asocian a los procesos de tutorización. Por un lado, se analizarán los ítems que relacionan la tutorización con aspectos docentes y, por otra, los ítems que relacionan la tutorización con la atención, la motivación y la participación.

Atendiendo a los resultados, los alumnos del Grado de Primaria manifiestan su grado de acuerdo (todas las puntuaciones se sitúan por encima del 4 – entre "*de acuerdo*" y "*completamente de acuerdo*") con todas las afirmaciones que vinculan la tutorización a las tareas de docencia. En este caso, consideran que los materiales son adecuados para el aprendizaje, que el profesor expone de forma adecuada los resultados de aprendizaje y las tareas a realizar, que el profesor domina la materia que imparte y sus intervenciones son valiosas y clarificadoras, que el profesor ha utilizado de forma adecuada los recursos y que la estructura de las actividades es clara, lógica y organizada).

Si atendemos a las puntuaciones de los ítems que vinculan la tutorización a aspectos de atención, motivación y participación, encontramos que los alumnos muestran acuerdo con respecto a las afirmaciones que vinculan estos aspectos, tal y como se recoge en el gráfico a continuación:

De este modo, los alumnos del Grado de Primaria están de acuerdo con que el profesor ha fomentado una relación adecuada entre él y los estudiantes y entre los propios estudiantes. Consideran, igualmente, que el profesor ha fomentado la participación en las actividades e indican que el proceso de evaluación ha sido adecuado. Igualmente, están de acuerdo con que han tenido un seguimiento individualizado de su proceso de aprendizaje y se muestran satisfechos con las tutorías.

Conclusiones

En general, el grado de acuerdo de los estudiantes del Grado en Educación Primaria con respecto a las afirmaciones acerca de los procesos de tutorización son altos (4,25 en una escala de 5).

Concretamente, los alumnos se muestran de acuerdo con una puntuación de 4,27 con respecto a la adecuación de la figura del tutor en tareas asociadas a la docencia (estructuración de las actividades, dominio de la materia, exposición de los resultados de aprendizaje, adecuación de los materiales, explicación de las actividades y utilización de los recursos) y en un 4,24 con respecto a las tareas de tutorización relacionadas con

la atención, la motivación, participación y tutorización (seguimiento individualizado, motivación y fomento de la participación y de las relaciones interpersonales).

Estos resultados nos permiten vislumbrar satisfacción por parte de los alumnos con respecto a estos procesos, pudiendo concluir que consideran que el proceso de tutorización que se plantea en la Universidad VIU es adecuado con respecto a sus necesidades en un entorno virtual de aprendizaje.

Referencias

Llorente, M. C. (2006). El tutor en E-learning: aspectos a tener en cuenta. Edutec. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 20.* Disponible en: http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec20/llorente.htm

Pagano, M.C. (2008). Los tutores en la Educación a Distancia. Un aporte teórico. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, (RUSC), 4*(2), 1–11. Disponible en: http://www.uoc.edu/rusc/4/2/dt/esp/pagano.pdf

CÓMO SE ARTICULA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN SECUNDARIA: LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA

***Mirian Miranda Morais, **Joaquin Lorenzo Burguera Condon,**

****José Miguel Arias Blanco y ***Elsa Peña Suárez**

**Centro de Profesorado y Recursos Avilés-Occidente; **Universidad de Oviedo;*

****Centro de Investigación Mente, Cerebro y Comportamiento (CIMCYC), Granada*

Resumen

Ante el reciente cambio legislativo en materia educativa cobra gran importancia conocer cómo se van a organizar las medidas de atención a la diversidad en los centros educativos. El objeto de esta investigación se centra en conocer cómo se articulan estos aspectos en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en Asturias. En el estudio han participado un total de 51 orientadores/as de centros públicos, que representan a un 63.75% de la población. Se ha optado por recoger la opinión del profesorado de Orientación Educativa, al considerarlos expertos en esta materia. El diseño aplicado es Ex Post Facto. Se ha elaborado un cuestionario compuesto por una escala Likert y preguntas abiertas. Los resultados obtenidos confirman que los/as orientadores/as perciben que el principio de atención a la diversidad está presente en los documentos y en la toma de decisiones a nivel de centro. Asimismo opinan que aún existiendo medidas de atención a la diversidad consolidadas, se perciben ciertas limitaciones a nivel normativo para dar respuestas a todo el alumnado. En conclusión, consideran que aunque la actitud del profesorado hacía la diversidad es positiva, es necesario superar resistencias al cambio metodológico y mejorar la formación inicial y continua del profesorado.

Abstract

Given the recent change in legislation the education system is of great importance to know how they will be organize the measures to respond to diversity in schools. The purpose of this research focuses in how these issues are arrange in Compulsory Secondary Education in Asturias. In the investigation taken part 51 counselors of public schools, representing a 63.75% of the population. It has chosen to know the

views of counselors because we considered they are experts in this matter. The used desing is ex pos facto. It has developed a questionnaire composed a Likert scale and open questions. The results confirm that the counselours perceive that the principle of attention to diversity is present in documents and in making decisions at the schools. Also reviewers that although there are consolidated measures for attention to the diversity in schools, it do perceive some limitations in the legislation for to attend all students. In conclusion, they consider that while the professors' attitude respect to to the diversity is positive, it is necessary overcome resistances respect to the methodology change in and improve initial and continuing teachers training.

Introducción

Uno de los principales retos a los que se enfrenta nuestro sistema educativo es el de proporcionar una educación de calidad y ajustada a la diversidad funcional de todo el alumnado. Esto hace que resulte de gran interés el conocer cómo desde los centros educativos se promueven actuaciones que contribuyan a que el principio de inclusión sea efectivo. Ante el reciente cambio legislativo en materia educativa con la entrada en vigor de la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* (LOMCE), aún cobra mayor importancia conocer cómo se van a organizar las medidas de atención a la diversidad para hacer efectivos los principios de inclusión y equidad. Entendidos estos como una actitud que debe estar presente en la dimensión política y en las prácticas educativas, si lo que se pretende es garantizar que todas las personas reciban una educación de calidad, siendo concebida esta como un derecho sin distinción por capacidad, raza o cualquier diferencia (Pujolás, 2004; Stainback y Stainback, 1999). En este artículo queremos presentar el proceso y los resultados obtenidos en el estudio sobre la situación de la atención a la diversidad en los centros públicos del Principado de Asturias que imparten la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), tomando como referencia la opinión del profesorado de Orientación Educativa. El objetivo de la investigación que presentamos es conocer cómo se articula la atención a la diversidad respecto a la dimensión normativa, institucional, organizativa y metodológica en los centros públicos asturianos que imparten la ESO. Para realizar este estudio hemos tomado como referencia investigaciones realizadas en distintas comunidades autónomas sobre la percepción del profesorado, orientadores/a,

maestros/as y equipos directivos respecto a la atención a la diversidad (Álvarez, et al., 2002; Domínguez y López, 2010; Ferrandis, Grau y Forte, 2010; Moliner, Sales, Traver y Fernández, 2008), así como el estudio llevado a cabo por Booth y Ainscow (2000), *Index for inclusion*.

Método

Materiales

Se aplicó el cuestionario de elaboración propia denominado "*La atención a la diversidad en la ESO: una mirada desde la Orientación Educativa"* (Miranda, Burguera y Arias, 2014), cuya consistencia interna es alta (Alfa de Cronbach = 0,91). El tipo de variables y el tipo de ítems que se recogen en dicho instrumento se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1. *Descripción del cuestionario*.

ESTRUCTURA CUESTIONARIO	PARTE I	PARTE II
INFORMACIÓN	Información socio-demográfica: Localidad, sexo, edad, formación, experiencia como orientador/a, en la Etapa y antigüedad en el centro	Opiniones respecto a las dimensiones: Institucional, Contexto/Centro, Organización, Coordinación, Actitud Profesorado, Formación, Seguimiento/ Evaluación y Recursos.
TIPO DE PREGUNTAS	Preguntas de opciones y respuestas abiertas	Escala Likert (55 ítems) 5 opciones : 1 (Muy en Desacuerdo) hasta el 5 (Muy de Acuerdo)

Participantes

El cuestionario lo han cumplimentado un total de 51 orientadores/as de centros públicos asturianos (Institutos de Educación Secundaria; Institutos de Educación Secundaria Obligatoria y Centros Públicos de Educación Básica), que se encuentran situados en 38 localidades diferentes de la geografía asturiana. El cuestionario se envió a la población total de 80 orientadores/as que trabajaban en centros que impartían la ESO en el curso 2012/2013. Lo contestaron el 63,75% de éstos/as.

Diseño

Es un diseño Ex Post Facto, cuyas variables son recogidas a través del cuestionario señalado en materiales (Miranda et. al, 2014). Los análisis se llevaron a cabo mediante el programa IBM SPSS 19.

Procedimiento

Los cuestionarios se aplicaron a través de un formulario on line, acompañados de una carta de presentación y solicitud de colaboración. Se les informó del anonimato y confidencialidad de sus respuestas. Fueron remitidos a los/as orientadores/as por correo electrónico enviados desde el Servicio de Alumnado, Orientación y Participación Educativa de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Principado de Asturias.

Resultados

En la tabla 2, pasamos a detallar el resultado del análisis de los datos recogidos sobre las características socio-demográficas de los participantes.

Tabla 2. *Información socio-demográfica de la muestra*.

	Sexo[1]	**Edad**	**Titulación académica[2]**	**Experiencia orientador/a**	**Experiencia en la ESO**	**Antigüedad en el centro**
Media	-	45,39	-	3,22	2,61	1,90
Moda	2	47,00	1	3,00	3,00	1,00
Desv. típ.	-	8,52	-	1,32	1,25	1,12
Mínimo	1	30	1	1	1	1
Máximo	2	62	3	6	5	4

Nota: Sexo[1]: 1=Hombre; 2=Mujer; Titulación académica[2]: 1=Pedagogía;2=Psicología y 3=Psicopedagogía.

En cuanto a los datos obtenidos a través de la escala Likert, los resultados muestran 4 ítems (7,27%) con valoraciones más bajas (por debajo de un valor de 2,5 con respecto a un máximo 5 puntos) o, en otras palabras, los participantes están menos de acuerdo con esas afirmaciones. En concreto se refieren a cuestiones tales como que el profesorado percibe atender la diversidad del alumnado como un trabajo extra; la formación del profesorado es suficiente; la oferta de optativas en esa Etapa se encuentra

limitada por los recursos del centro o que el profesorado del alumnado con NEE carece de horario para coordinarse con los especialistas. Todos estos aspectos valorados negativamente son justamente ítems formulados en sentido negativo, por lo que un desacuerdo en ellos implica una buena valoración del trabajo de atención a la diversidad por parte de los orientadores/as o implican futuras líneas de trabajo como la necesidad de aumentar la formación del profesorado en cuestiones de atención a la diversidad. Mientras que 19 ítems (34,54%) presentan una puntuación igual o superior a 3,5 puntos mostrando una valoración más alta o un mayor grado de acuerdo. En concreto afirman que los espacios y los protocolos son adecuados y existe la posibilidad de hacer agrupamientos o fórmulas de organización distintas. Consideran que las evaluaciones son periódicas, que el profesorado informa de las medidas de atención a las familias y que las medidas favorecen a la autoestima del alumnado. Además afirman que el profesorado informa sobre las medidas a las familias y que la dirección se implica en la gestión de las medidas de atención a la diversidad.

Discusión y Conclusiones

Acorde con el objetivo planteado hemos clarificado en qué grado las medidas de atención a la diversidad en la ESO aseguran una respuesta adaptada a las necesidades de todo el alumnado. En concreto podemos decir que existen aspectos que facilitan dichas medidas como la colaboración, participación, compromiso, centros amables, contar con recursos, etc., pero que existen otros aspectos que las dificultan como la escasa formación del profesorado en temas de atención a la diversidad.

No obstante como futuras líneas de trabajo se plantea ampliar el estudio a otro tipo de agentes de la comunidad educativa como alumnado, profesorado y familias para tener una visión más contextual y global de cómo se están llevando a cabo las medidas de atención a la diversidad. Para ello es necesario promover cambios en el sistema educativo con objeto de construir centros educativos que garanticen la igualdad de oportunidad para todas las personas, pues la inclusión, constituye necesariamente un proceso de transformación y participación de toda la comunidad educativa (Ainscow, 2004). Como indican Stainback y Stainback (1999), se trata de un proceso en el que tiene que tienen que tomarse decisiones respectos a distintas dimensiones sobre el currículum, las prácticas educativas y la participación de la comunidad en los centros.

Se trata de conseguir escuelas donde todo el alumnado pueda aprender y desarrollar al máximo a sus capacidades, intereses y motivaciones.

Referencias

Ainscow, M. (2004). Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid: Narcea.

Álvarez, V., Rodríguez, A., García, E., Gil, J., López, I., Romero, S., et al. (2002). La atención a la diversidad en los centros de enseñanza secundaria: Estudio Descriptivo en la provincia de Sevilla. *Revista de Investigación Educativa*, *20*(1), 225-245.

Booth, T. y Ainscow. M. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

Domínguez, J. y López, A. (2010). Funcionamiento de la atención a la diversidad en la enseñanza primaria según la percepción de los orientadores. *Revista de Investigación en Educación*, (7), 50-60.

Ferrandis, Mª. V., Grau, C. y Fortes, Mª. C. (2010). El profesorado y la Atención a la diversidad en la ESO. *Revista Educación Inclusiva*, *3*(2), 11-28.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado*, 259, de 10 de diciembre de 2013.

Miranda, M., Burguera, J. L., y Arias, J. M. (2014). La percepción del orientador/a sobre la diversidad en Secundaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *1*(3), 193-202.

Moliner, O., Sales, A., Traver, J. A. y Ferrández, R. (2008). La atención a la diversidad en los centros de Educación Secundaria Obligatoria: análisis de las variables facilitadoras y limitadoras de las prácticas docentes. *Educación y Diversidad*, 2, 99-127.

Pujolàs, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: OCTAEDRO.

Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.

EL PAPEL INSTITUCIONAL DE LA UNIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: ESCUCHANDO LA VOZ DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD

Víctor Hugo Perera Rodríguez, Mª Dolores Cortés Vega, Beatriz Morgado Camacho, Encarnación Álvarez Doblas y Víctor Manuel Molina Romo

Universidad de Sevilla

Resumen

Este trabajo forma parte del proyecto "Barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad identifican en la Universidad", financiado por el Ministerio de Ciencias e Innovación del Gobierno de España) que está desarrollando en la Universidad de Sevilla un grupo de investigadores de diferentes áreas de conocimiento. El objetivo principal de este estudio se centra en las barreras y ayudas que identifican los estudiantes con discapacidad tanto desde el punto de vista de la Universidad como institución como en las aulas universitarias. En este sentido, hemos tratado de dar voz a este grupo de estudiantes, basándonos en la metodología biográfico-narrativa. Los resultados están relacionados con el papel que la Universidad desempeña como institución sobre este grupo de estudiantes.

Abstract

This paper is part of the project "Barriers and helps identify students with disabilities at the University", funded by the Ministry of Science and Innovation of Spain. The project is being developed at the University of Seville by a group of researchers from different areas of knowledge. The main objective of this study is focused on identifying barriers and aids students with disabilities from the point of view of the university as an institution and in university classrooms. In this sense, we have tried to give voice to this group of students, based on the biographical-narrative methodology. The results present the information on the facilitators and barriers identified disabled students at the University of Seville, specifically those that refer to the university as an institution.

Introducción

En España más de 22.000 estudiantes con discapacidad estudian en la universidad, de los que aproximadamente unos 600 lo hacen en la Universidad de Sevilla, lugar en el

que se está llevando a cabo este estudio. Según el Instituto Nacional de Estadística, a través de la Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Estado de la Salud (EDDES) y la Encuesta de Población Activa (EPA), la tasa de abandono de los estudios universitarios por parte de estudiantes de este colectivo es sumamente elevada, ya que sólo entre el 3,6% y 8,7% finaliza sus estudios, frente al 12% y al 23% para el conjunto de la población.

A pesar de los datos estadísticos anteriores, Konur (2006) concluye que existe un número creciente de jóvenes con discapacidad que desean realizar estudios universitarios. No obstante, se ha estudiado que la Universidad, como institución educativa, es una de las más excluyentes (Díaz, 2000; Moreno, 2005).

Como metodología de investigación en este trabajo, se ha recurrido a los métodos biográfico-narrativos, pues resultan especialmente adecuados cuando se estudia a colectivos que sufren cualquier tipo de proceso de discriminación, ya que como reconocen Owens (2007) o Susinos (2009) esta metodología puede contribuir a dar voz a estas personas y sacar a la luz historias que habitualmente están silenciadas.

Diseño Metodológico de la Investigación

Este trabajo se enmarca dentro de un proyecto de investigación que tiene como principal objetivo estudiar las barreras y ayudas con las que se encuentran los estudiantes con discapacidad en el entorno universitario. El estudio se ha estructurado en varias fases. Concretamente, este trabajo se centra en la primera fase, que, a su vez, contempla dos momentos. En el primero, se han realizado diversos grupos de discusión (al menos un grupo de discusión para cada una de las cinco áreas de conocimiento) y entrevistas individuales. En este primer momento han participado un total de 44 estudiantes interesados en el proyecto.

El proceso de análisis de datos se ha basado en la propuesta de Miles y Huberman (1994). Se ha confeccionado un sistema de codificación, y dada la gran cantidad de datos que hemos tenido que tratar hemos utilizado el programa de análisis de datos MaxQDA10.

Resultados

El análisis de los resultados se ha organizado en torno a tres grandes aspectos generales: el papel de la Universidad en sí como institución, el servicio de atención a las

personas con discapacidad (SAD), y las barreras (o ayudas) arquitectónicas o de infraestructuras.

Los estudiantes que participaron en el estudio han identificado tanto ayudas como barreras en los tres ámbitos referidos anteriormente. Así, en primer lugar, y en cuanto al papel del SAD, se ha identificado éste como una de las principales ayudas que reciben por parte de la Universidad, y el servicio que se presta desde esta unidad a los estudiantes se valora de forma muy positiva. No obstante, también algunos estudiantes han identificado alguna barrera relacionada con este servicio, como la falta de personal y medios para atender a todo este numeroso colectivo.

En cuanto a las barreras arquitectónicas, también hubo una coincidencia general, con independencia del área de conocimiento, a la hora de señalar que son numerosos los obstáculos arquitectónicos con los que se encuentran en sus centros y prácticamente no se identificó ninguna ayuda en este apartado. Más concretamente, todos los grupos coinciden en señalar que las aulas no están preparadas para dar respuesta a sus necesidades, e incluso son obsoletas. También destacan su mala acústica y otros problemas relacionados con señalización, ascensores, etc.

Por último, y en lo que al papel de la Universidad como institución se refiere, es interesante destacar que en todos los grupos se valoró de forma muy positiva la gratuidad de la matrícula y las ayudas económicas que ofrece la Universidad a este colectivo. En lo que se refiere a las barreras, diversos alumnos expresaron su malestar por los vacíos legales que existen en torno a las adaptaciones a las que deberían tener derecho, así como por la falta de formación del personal en general de la Universidad (tanto profesores como personal de administración y servicios), para atender las necesidades especiales de este colectivo y dar una respuesta satisfactoria a las mismas.

Conclusiones

En líneas generales pueden extraerse varias conclusiones de interés. Así, a pesar de que en cada campo de conocimiento han surgido barreras y ayudas particulares, pues las trayectorias personales en la universidad no dejan de ser una vivencia subjetiva que condiciona el éxito de las mismas, es importante destacar que aparecieron numerosas coincidencias tanto a la hora de identificar ayudas, como barreras. De esta forma, aunque la gran mayoría de los participantes en el estudio coinciden en señalar al SAD

como la principal ayuda que obtienen de la institución, debería dotarse con más medios humanos y materiales a este servicio, pues la escasez de los mismos resulta en una merma de la su eficacia y agilidad.

Siguiendo con las ayudas que se han identificado en este estudio, también existe bastante acuerdo a la hora de señalar la gratuidad de la matrícula como algo muy positivo de cara a sus estudios. Pero sin perjuicio de lo anterior, la universidad debería hacer un gran esfuerzo para que su normativa en materia de inclusión y discapacidad se llevase a la práctica y su personal estuviese informado y formado para ello.

Por otro lado, a pesar de que ha sido un tema muy estudiado y denunciado en los últimos años, las barreras arquitectónicas siguen siendo uno de los obstáculos más ampliamente señalados por estos alumnos, especialmente las que se identifican en las aulas universitarias, obsoletas en muchos casos.

Por último, es importante destacar que algunos estudiantes denuncian que la Universidad debería de dotar de una mayor información y formación al personal de la institución para atender a la diversidad.

En conclusión, la identificación de todas estas barreras, permitirá a medida que avance este proyecto, proponer y concretar propuestas de mejora encaminadas a que, lo que hoy es identificado como un obstáculo, deje de serlo en un futuro, contribuyendo de esta forma que la universidad, sea también un espacio de excelencia en lo que se refiere a la educación inclusiva, participativa y en igualdad de oportunidades y condiciones.

Referencias

Díaz, F.A. (2000). Importancia de la orientación educativa en la atención a la diversidad de alumnos/as con necesidades educativas especiales. Narración de experiencias. En V. Salmerón y V.L. López (coord.). *Orientación Educativa en las Universidades*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Konur, O. (2006). Teaching disabled students in higher education. *Teaching in Higher Education*, *11*(3), 351- 363.

Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Beberly Hills, CA: Sage Publications.

Moreno, M. T. (2005). *Informe sobre la educación en América Latina y el Caribe*. Documento presentado en Seminario Regional sobre la Integración de las

Personas con Discapacidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Caracas: IESALC/UNESCO.

Owens, J. (2007). Liberating voices through narrative methods: the case for an interpretative research approach. *Disability & Society, 22*(3), 299-313.

Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación, 349,* 119-136.

DIÁLOGO DE SABERES MEDIANTE LA ETNOGRAFÍA REFLEXIVA EN ESCENARIOS EDUCATIVOS POR UNA CULTURA DE LA PAZ

***María Jesús Vitón de Antonio, **Práxedes Muñoz Sánchez y ***Juan Benito Martínez**

**Universidad Autónoma de Madrid; **Universidad Católica San Antonio de Murcia; ***Universidad Murcia*

Resumen

Esta reflexión recoge el análisis de los trabajos de intervención socioeducativa y el desarrollo endógeno y fortaleciéndolo, desde el diálogo de saberes, con el derecho al desarrollo con identidad. El objetivo de este proceso de investigación está siendo valorar los efectos, en diferentes escenarios y grupos, de la implementación del acompañamiento pedagógico en el desarrollo de la etnografía reflexiva para favorecer la apropiación de ejercicio de ciudadanía activa y metaparticipativa, como quehacer crítico y reflexivo permanente de todos los agentes socioeducativos para la creación y re creación de una cultura de la paz, entendida como "un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida" (ONU, 1999). En este marco consideramos como mediación, en la tarea de la investigación, la etnografía reflexiva para profundizar en las experiencias vivas, en las que proyectamos un compromiso de cambios, fortaleciendo un desarrollo con identidad. Los escenarios elegidos con propuestas de animación sociocultural, atención especializada para aprendizaje reflexivo y formación de personas adultas, tienen un acompañamiento pedagógico específico para empoderarlos como investigadores y agentes culturales transformadores construyendo situaciones de paz. Con un pensamiento crítico, y creando capacidades de comprensión compleja como sujetos, realizan la resolución de conflictos y la construcción de consensos colectivos.

Palabras-clave: Desarrollo con identidad; Derecho al desarrollo; Desarrollo endógeno; investigación etnográfica; pedagógica crítica; aprendizaje transformativo; práctica innovadora; formación de liderazgos situacionales;, ciudadanía; cultura de paz; educación social.

Abstract

This discussion presents the analysis of the work in educational intervention and endogenous development strengthened with the dialogue of knowledge, and with the right to development with identity. The objective of this current research process is to assess the effects, in different settings and groups, of the implementation of educational support in the development of reflexive ethnography. It favors the exercise of active citizenship and the participatory goal as standing critical and reflective tasks of all socio agents for the creation and recreation of a culture of peace, understood as "a set of values, attitudes, traditions, behaviors and lifestyles" (UN, 1999). In this context, we consider reflexive ethnography as mediation, in the task of research, to deepen the living experiences in which we project a commitment to change, strengthening a development with identity. The chosen scenarios include proposals of sociocultural animation, specialized attention to reflective learning and adult education, and they have a specific educational support to empower participants as researchers and cultural agents in order to build up peace situations. Thus, they will be able to carry out the resolution of conflicts and the achievement of collective agreements with a critical mind and a complex understanding as subjects.

Key words: Development with identity; Right to development; Endogenous development; ethnographic research; pedagogical review; transformative learning; innovative practice; situational leadership training; citizenship; culture of peace; social education.

I.- Enmarcando procesos y contextos.

En la construcción de paz en Centroamérica, en los años 90, se cristalizan procesos encaminados al cese del conflicto armado y la creación de condiciones de paz. Se desarrollan Acuerdos[1] y diseñan políticas públicas para el desarrollo con identidad. En España, **la Ley 27/2005** de 30 de noviembre, plantea la educación y la cultura de la paz, amparándose en el Programa de Acción sobre una Cultura de la paz (NNUU, 1999). Al preguntarnos: ¿Hay conocimiento? ¿Cómo es el "cumplimiento"? la investigación se inicia. En Benito y García (2001) y Benito y García, (1995 y 1996) se evidencia la preocupación del profesorado en ello. Al Investigar la interrelación de la

[1] Recogidos en NNUU Minugua (2001) Proceso de negociación de la paz en Guatemala.

acción educativa con el ejercicio pedagógico crítico y la etnografía reflexiva, contrastamos la necesidad formativa para el empoderamiento personal y común en esta dirección y en vínculo al binomio exclusión-inclusión, como se plantea en Fisas (2011). Para desde una ética global humanizadora, para dar sentido al diálogo entre culturas y aprender a regular conflictos potenciando su transformación en desarrollo[1]. Hacer del quehacer educativo una apuesta frente a la violencia estructural[2]**,** y desarrollar el análisis crítico, la comunicación, y el reconocimiento, comprendiendo razones, causas y tomando decisiones democratizadoras.

II. Proceso de investigación y acción pedagógica crítica.

La acción pedagógica, situada para pensar y pensarnos como sujetos (Touraine, 2005:119), y favorecer el construirnos en predicados propositivos críticos y libres exige procesos formativos dialógicos con el mundo de la vida para revitalizar el mundo de las organizaciones, habitándolas de experiencias reflexionadas creativamente. En esta dirección la complejidad de lo educativo, como lo plantea Perrenoud (2012), supone abordar el conjunto de saberes -conocimientos en acto- cuyo esquema de acción competente supone una globalidad integrada entre saberes (declarativos, procedimentales y condicionales) entrelazando el desarrollo de habilidades de distinto nivel aplicativo, consciente con los recursos exteriores e interiores (disposición o actitud, valores morales). Se resuelven conflictos, Empoderando al sujeto epistémico al responder a la familia de situaciones, potenciando transformaciones como agentes culturales de paz.

Esta perspectiva interactiva de saberes y competencias (Perrenoud, 2012) enfoca las acciones de aprendizaje permitiendo entrenar destrezas, desarrollar habilidades y crear capacidades que construyen consenso y favorecen un buen vivir (Atmann, 2013) Se potencia el ejercicio deliberativo, el pacto y los acuerdos en la cotidianidad educativa. En este eje, el quehacer pedagógico implica una práctica

[1]En esta línea retomamos el slogan del **feminismo y pacifismo** "Ni guerra que nos destruya ni paz que nos oprima" en el cual se significa la conjunción de la igualdad, la justicia social y los Derechos humanos, como identifican Martínez (2004) para un desarrollo integral

[2] **Tres son las terminologías que se han venido usando para referirse a los Estudios de los conflictos**: Resolución de conflictos, desde la década de 1950 a la de 1960; Gestión de conflictos, desde la década de 1970 a la de 1980, y desde el 90 el enfoque de la transformación

democratizadora integradora de saberes (Morín, 2001) con los que afrontar la complejidad educativa con responsabilidad. La praxis pedagógica dialógica (Vitón, 2013a) conlleva una postura comprometida en los contextos de acción en cambios y las recreación de relaciones problemáticas situadas, potenciando propuestas transformadoras[1]. La decisión de acciones corresponsable, responde a cultivar la resiliencia (Grürh y Körbächer, 2013), frente a la violencia estructural, institucional e interpersonal.

El trabajo pedagógico tiene en la investigación etnográfica doblemente reflexiva (Dietz, 2011) una mediación clave para conjugar el desarrollo formativo reflexivo-teórico y práctica evaluativa de realizaciones orientadas a superar la inequidad genérica, étnica y social, desde el compromiso comunitario empoderándose como agente transformador de paz. En el proceso del trabajo etnográfico, se revisan reflexivamente las competencias y los saberes (Perrenoud, 2012) deconstruyendo patrones y descolonizando pensamientos para favorecer el desarrollo emancipatorio. Inspirado en un análisis de "datos multirreferenciales" (Velasco y Díaz, 1997, 223s), e inmersos en una triangulación se elaboran "pautas" abiertas a un espacio público, desde una "multiplicidad de perspectivas". Se alejan análisis lineales y el conocimiento vertical. Se toma en cuenta las dimensiones semántica (entrevistas etnográficas), pragmática (observaciones participantes) y sintáctica (diálogo de saberes docentes en talleres y foros interculturales[2]) de Dietz (2011)

La interrelación de estos saberes permite prácticas educativas resolutivas, propiciadoras de una política de cambio, al generar un espacio de diálogo de los procesos educativos de Guatemala[3], México[1] y Murcia[2] se estudia las transformaciones de participantes en su rol de docentes, agentes sociales, educadores y estudiantes.

---

[1]Cuyo objetivo marco de la acción educativa el que nos define Morín (2001) como *"El objetivo de la educación para la era planetaria es fortalecer las condiciones de posibilidad de la emergencia de una sociedad-mundo compuesta por ciudadanos protagonistas, conscientes y críticamente comprometidos en la construcción de una civilización planetaria".* Hecho atravesado por las múltiples interacciones interpersonales e institucionales necesitadas de un análisis complejo para comprender procesos socio histórico y personales donde considerar los conflictos, su resolución de paz con equidad

[2] Interculturalidad como pedagogía relacional en diálogo entre culturas diversas y cotidianidades en alteridad

[3] S. Martín Jinotepequec, en la comunidades k'achiqueles y los centros de secundaria. Chinaltenango. Guatemala.

En cuanto a los contenidos analíticos, se han encontrado nexos en cómo trabajar los conceptos de ciudadanía, desarrollo comunitario (Muñoz, 2009) y cambio, en un sistema dialógico propositivo para la paz. Esta metodología enlaza con el diseño de investigación y el enfoque de desarrollo de saberes. Se han realizado, y siguen propiciando instrumentos desde la etnografía colaborativa[3], que visibilizan un conocimiento en continua reflexión, en relación al objetivo de entender la complejidad e interdisciplinaridad de la educación y la formación de una participación relevante en los ámbitos con exclusión socioeducativa. En este marco, los procesos de investigación, como ejercicio formativo profundizan en la incidencia activa interpersonal, institucional y comunitarios, y las relaciones dialécticas de lo local y global. Se evalúan avances significativos, en términos de resultados de aprendizaje y de efectos formativos, en tres ámbitos:

1.- Toma de conciencia en la experiencia formativa para desencadenar propuestas comprometidas en la praxis educativa transformadora

2.- Ampliación del análisis crítico y consciencia de la incidencia desde lo micro a lo macro en un contexto socio histórico vital.

3.- Proyección de iniciativas de cambio con participación activa de los formadores como agentes transformadores para profundizar en el marco del buen vivir (2010)[4].

El acompañamiento pedagógico fortalecer la creación de espacios de comunicación crítica e investigativa desarrollando seminarios de: 1.- habilidades comunicativas y 2.- capacidades críticas de empoderamiento y 3. Integración de prácticas reflexionadas para adquirir una competencia resolutiva entre los saberes epistemológicos y experienciales (Vitón, 2013a) facilitando la comprensividad de la realidad y favoreciendo la reorganización de esquemas logrando un liderazgo situacional (Vitón y Gonçalvez, 2014) democratizador. Dando significado profundo el debate deliberativo, dinamizando los saberes en una perspectiva de ecología (Sousa, 2010) consensuando decisiones corresponsables. Se trata de hacer con el avance democratizador un ejercicio

[1] Tabasco, México, en la comunidad Tamulté de la Sabana en el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Tabasco, CECYTE. Bilingüe.

[2] Escuelas unitarias de la Región de Murcia.

[3] Entrevistas en profundidad, observaciones participantes y no participantes, grupos de discusión y seminarios de investigación y presentación de propuestas.

[4] Documento de material de estudio de Asociación Kaib'il B'alam. Guatemala. F. Maya.

intercultural donde los docentes como intelectuales prácticos (Giroux, 2002) desarrollan su aprendizaje competencial (Vitón y Gonçalvez, 2014), teniendo en la etnografía doblemente reflexiva un elemento estratégico para avanzar crítica[1] y propositivamente. Se trata de conciliar los puntos de vista *ét*ic *y émic*, del enfoque etnográfico, e interrelacionar, en red heurística, la comprensión de sostener cambios (Hargreaves y Fink, 2008) mejorando incidencias comunitarias para la paz social

III.- Resultados

Esta formación competencial reflexiva y propuesta metodológica contrastada para la mejora meta participativa de una ciudadanía democratizadora, establece en términos de resultados la importancia de un acompañamiento pedagógico crítico que signifique:

1.- Desarrollar la capacidad de análisis crítico situacional de realidades y hechos,

2.- Fortalecer actitudes de comprensividad y escucha activa a la realidad del otro y la otra

3.- Profundizar en la adquisición de habilidades para la vida y de nexo teoría y práctica.

4.- Potenciar el pensamiento propositivo corresponsable en la toma de buenas decisiones haciendo un ejercicio de síntesis creativa que permite hacer cambios con transformación. Estas evidencias sistematizadas en los colectivos acompañados permiten posicionar la importancia del esfuerzo pedagógico dialógico (Vitón, 2013b) para afrontar los desafíos del conflicto desde un eje de desarrollo de equidad dado sentido en el eje de cultura de paz. Donde se reinterpreta un saber complejo, que da alcance a un ejercicio de interculturalidad transformadora que permite, desde las inequidades vividas, avanzar construyendo la paz.

IV.- Conclusiones

Las prácticas desarrolladas y la profundización en este planteamiento formativo con la metodología etnográfica doblemente reflexiva, afianza procesos transformadores con incidencia en un aprendizaje dialógico, fortaleciendo la democratización y los

[1] Son claves los análisis críticos del discurso, uno, para tomar conciencia de cómo se construyen, su orden y organización. Instituyendo una interpretación de acontecimientos y sociedad, y dos, generando valores y saberes y su potencial de gestión para como agentes reproducir representaciones o transformarlas.

aprendizajes cooperativos al profundizar en la responsabilidad ciudadana como constructores de paz.

Referencias

Atmann, Ph. (2013). Buen vivir. *Indiana Ibero-Amerikanches Institut Stiftung Prenbischer, 30*, 283-299.

Benito, J. y García, A. (1995). La formación de maestros desde los CEPs en Educación para la paz. En VV.AA., *Por una Europa de paz, multiétnica e intercultural*. (249-259). La Coruña. Comité del I Congreso europeo de Educación para la paz. Teachers for Peace.

Benito, J. y García, A. (1996). Los enseñantes y la Educación para la paz. En J. Sáez (coord.), *Repensando la Educación para la paz*. (88-109) Barcelona. PPU-DM.

Benito, J. y García, A. (2001). Educación para la paz y Cultura de la paz. *Anales de Pedagogía*, *19*, 65-86.

Dietz, G. (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. *Revista de Antropología Iberoamericana (AIBR)*, *6*(1), 3-26.

Fisas, V. (2011). Educar para una Cultura de Paz. *Cuadernos de construcción de la paz, 20*, 4-8.

Giroux, H. (2002). *Cruzando Límites.* Barcelona: Paidos.

Grühl, M., y Körbächer, H. (2013) *Adiestrarse en la resiliencia*. Santander: Sal Terrae

Hargreaves, A. y Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible*. Madrid: Morata.

Martínez, V. (2004). Cultura para la paz. En M. López (Dir.), *Enciclopedia de paz y conflictos*. Granada: Instituto de la paz y los conflictos, Universidad de Granada, 209-211.

Morin, E. (2001). *Los siete saberes de la educación del futuro*. Barcelona: Paidos.

Muñoz, P. (2009). De la violencia surge una cultura política de resistencia, las CPRs del Ixcán, que deriva en una participación estratégica desde las municipalidades. *Revista pueblos y frontera digital*, *5*(8), 196-236.

ONU (1999) Resolución aprobada por la Asamblea General 53/243. Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz.

Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Grao

Touraine, A. (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona: Paidos.

Schön D. (1983). *The Reflective Practitioner: how professional think in action*. New York: B. Book

Sousa, B. (2010) *Refundación del Estado en América Latina*. Quito: Abya-Yala

Velasco, H. y Díaz, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trotta.

Vitón, M. J. (2013a) "*Diálogos con Raquel. Praxis* P*edagógicas y reflexión de saberes para el desarrollo educativo en la diversidad cultural"*. Madrid: Editorial Popular.

Vitón, M.J. (2013b) Interés Público, política educativa y sociedad democrática. *Contexto & educação, 28* (89),41-62.

Vitón, M.J., y Gonçalvez, D. (2014). Teaching in higher education: reflections on knowledge and transformative learning. En Santos J., (Coord.). *Special topics in higher education.* Florida. Journal of alternative perspectives of social sciences.

LA PRUEBA DE EVALUACIÓN DE DIÁGNOSTICO DE MATEMÁTICAS EN 2.º DE ESO EN LA COMUNIDAD DE MURCIA

Pilar Olivares-Carrillo, Ángel Cantero-Tomás, Encarnación Sánchez-Jiménez, Carlos Gago-Blanco y Joaquín Quesada-Medina

Universidad de Murcia

Resumen

En este trabajo se hace un análisis del diseño de analiza la prueba de evaluación de diagnóstico de matemáticas para el de segundo curso de la educación secundaria obligatoria, realizada en la Comunidad de Murcia durante el curso 2012-2013. Se estudia el planteamiento general de la prueba y su coherencia con el objetivo planteado en la orden que regula la evaluación de diagnóstico (composición, ítems que la forman, redacción, elementos gráficos…), su aplicación en los centros docentes (distribución, tiempo para cumplimentarla), y la corrección de la prueba.

Como consecuencia, se deduce una serie de conclusiones que pueden ayudar en la mejora del diseño de los diseños de futuras pruebas de diagnóstico de matemáticas. Dada la repercusión escolar y social que tendrá la publicación prevista en un futuro inmediato, de los resultados por centros y de la ordenación correspondiente de estos en un ranking, así como la valoración pública que puede realizarse del trabajo de llevado a cabo por los profesores de matemáticas, es de gran importancia que el instrumento que se utilice sea de la mayor importa emplear un instrumento de calidad posible y que la ejecución de la prueba tenga las garantías conformes a la trascendencia que se otorga otorgada a su resultado.

Palabras clave: Prueba diagnóstico de matemáticas, evaluación del rendimiento escolar, calidad educativa.

Abstract

This paper presents an analysis of the design of the diagnostic assessment test of Mathematics for the second year of Compulsory Secondary Education, held in the Region of Murcia during the course 2012-2013. The general approach of the test and its consistency with the objective stated in the order that regulates diagnostic assessment test (composition, items, wording, graphics ...), their application in schools (distribution, time to do it), and the correction of the test were studied.

As a result, several conclusions that can help in improving future designs of math diagnostic tests were found. Moreover, given the educational and social impact that the publication of the results for the different centers and their position in a ranking will provide in the immediate future, and the public appreciation of the work conducted by the teachers of mathematics, it is very important that the instrument used will be of the highest quality and that the development of the test will have the guarantees according to the significance given to the outcome.

Keywords: Diagnostic assessment test of Mathematics, evaluation of educational achievement, educational quality.

1. Introducción

Entendida la evaluación como "el proceso sistemático de recopilar y analizar datos con el propósito de determinar si, y en qué grado, se han logrado los objetivos propuestos" (Boulmetis & Dutwin, 2000, p. 4), podemos asegurar que la evaluación de los logros educativos, ha sido un tema de importancia creciente tanto para organismos internacionales que proponen políticas para la mejora de los sistemas educativos como para las administraciones con competencias en educación. Por ejemplo, el *Programme for International Student Assessment* (PISA), de la OCDE y *el Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS) de la I.E.A., dedicada a promover y realizar estudios internacionales de evaluación educativa (Degenhart, 1990). Profesionales de la educación analizan estas pruebas, sus resultados y su reputación (Rico, 2007; Recio, 2005). Así, se llega a considerar los resultados como una de las justificaciones que respaldan el cambio en el modelo educativo vigente en España en los preámbulos de la LOMCE y de la LOE.

Sin embargo la LOMCE solo prevé explícitamente la evaluación de diagnóstico en 3.º curso de primaria, además de las evaluaciones finales de primaria, secundaria obligatoria y bachillerato. Aunque deja la puerta abierta a que las administraciones autonómicas hagan evaluaciones de diagnóstico (Art. 144.2).

En la Región de Murcia, la Orden de 16 de febrero de 2009, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, regula la prueba de evaluación de diagnóstico que se realiza en 4.º de Primaria y 2.º de ESO. En el presente estudio, se analiza la última

prueba de evaluación de diagnóstico de 2.º ESO para la competencia matemática, 2012-2013.

2. Método

El trabajo se ha realizado con una metodología cualitativa, que estudia por una parte los aspectos referidos al diseño general del cuestionario (intervinientes, estructura, realización, corrección y difusión de los resultados), y por otra, aquellos aspectos más específicos del contenido matemático (cuestiones propuestas, indicadores para la evaluación, y la relación entre ambos).

En cuanto a estos últimos, se analizaron: el bloque de contenido al que pertenecen los ítems y su distribución según este indicador, la redacción, los elementos gráficos y contextuales que contienen y, sobre todo, el contenido matemático implicado. Dentro del análisis del contenido matemático, se tuvieron en cuenta las tareas y técnicas disponibles para el alumno, las justificaciones o razonamientos que tenía que explicitar, si existía más de una técnica aplicable y se contrastaron todas estas tareas y técnicas con los indicadores que la propia Consejería proporcionó a los centros en el informe sobre los resultados de las pruebas.

2.1. La prueba: elaboración y algunos aspectos

2.1.1. Diseño

El equipo que diseña la prueba está formado por un inspector de educación, un asesor técnico-docente del Servicio de Evaluación y Calidad Educativa y cuatro-seis profesores en activo de matemáticas de ESO.

Para validar la prueba, se realiza un pilotaje en un centro educativo de otra comunidad mediante un estudio de respuesta al ítem TRI.

La prueba tiene 25 ítems de respuesta múltiple con cuatro opciones y solo una verdadera. Se realiza en 60 minutos.

2.1.2. Realización y corrección

La prueba se realiza el mismo día en todos los centros y se elige una muestra aleatoria simple significativa al 90% constituida por 50 centros, en los que su realización es supervisada por un representante de la Administración. Los resultados en

esta muestra definirán los valores medios respecto de los cuales se valora el resto de centros. Siguiendo instrucciones del Servicio de Evaluación y Calidad educativa, la corrección en los demás centros la realiza el propio profesorado mediante una plantilla, introduciendo los resultados en una aplicación informática que los analiza.

2.1.3. Difusión de resultados

La familia de cada alumno recibe un documento informativo con sus resultados en cada indicador. Cada centro recibe los resultados por grupos, nivel, porcentaje de éxito del grupo en cada indicador y la clasificación relativa del grupo en intervalos, según el porcentaje de aciertos en los ítems.

3. Resultados

A continuación se muestran algunos resultados derivados del análisis de la prueba, estructurados según los aspectos estudiados.

3.1. Indicadores

Los 15 indicadores que sirven para medir el nivel competencial se agrupan en los cinco bloques de contenidos curriculares: Números y operaciones, Álgebra, Geometría, Funciones y gráficas, Estadística y probabilidad.

Algunos indicadores no son específicos de ciertos contenidos, sino transversales y, no obstante, aparecen incluidos solamente en un bloque. Por ejemplo, *"Juzga y comprueba la coherencia de la solución obtenida"* (que no aparecía en la edición de 2011 y se incorpora en la de 2013) está en el bloque Números y operaciones, pero no en Geometría.

En el bloque de Álgebra aparece el indicador "*Incorpora el planteamiento y resolución de ecuaciones de primer grado como una herramienta más con la que abordar y resolver problemas*". El primer ítem (Figura 1) es un problema aritmético sencillo para el que la solución algebraica no facilita la resolución.

Se solicita al alumno que elija entre cuatro ecuaciones la que modeliza una situación descrita. Sin embargo este problema no permite determinar si el alumno 'elegiría utilizar la herramienta algebraica', entre otras posibles, por ejemplo aritméticas.

La pregunta 3 (Figura 2), es un problema aritmético sencillo para el que la solución algebraica no facilita la resolución, antes al contrario, ya que se trata de un

problema-cuya solución es más rápida en un marco aritmético. Los alumnos aquí, como en el caso anterior, no tienen opción de decidir el marco -aritmético o algebraico- que facilita la resolución del problema, por lo que este problema no informa sobre el indicador citado. Es más, si el alumno pudiese decidir, y no optase por una solución algebraica, no sería una muestra de que no alcanza la competencia a la que se refiere el indicador en cuestión.

Estos problemas, permiten decidir si el alumno sabe asociar una ecuación sencilla a un enunciado. El hecho de que el enunciado indique *«Haz uso de [una ecuación]…»*, no permite ver si ese conocimiento es 'movilizable', o si está o no 'adquirido' (Robert & Rogalski, 2002).

1. En el último momento Nadia ha decidido unirse a nuestro grupo. El tique de las camisetas y las sudaderas se nos ha quemado. Mirando el tique, ¿cómo ha calculado Nadia el precio de la camiseta?

A $4 + 8{,}50 \cdot x = 50$

B $4 \cdot x + 4 \cdot 8{,}50 = 50$

C $50 \cdot x + 4 \cdot 8{,}50 = 4$

D $4 \cdot x + 4 \cdot 8{,}50 = 50 \cdot x$

Contesta en la hoja de respuestas

Figura 1. Prueba de Evaluación de Diagnóstico en Matemáticas de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. 2.º de ESO-Curso 2012-2013 (PEDM). Ítem 1.

3. Al empezar el taller vamos a repartir la parafina a partes iguales entre los seis compañeros del grupo, dejando 220 g para hacer la vela de la exposición final. El profesor de Física y Química nos ha sugerido que intentemos repartirla usando una ecuación. ¿Qué ecuación debemos utilizar y cuánta parafina nos va a tocar a cada uno?

Figura 2. PEDM. Ítem 2

En el bloque de Geometría, aparece el indicador: "*Describe figuras y cuerpos elementales*". No hay ningún problema en el que se necesite describir alguna figura o cuerpo. Además, el formato de la prueba, donde se elige una opción, no da oportunidad de describir nada y tampoco se demanda en ningún problema elegir la descripción más apropiada entre varias.

3.2. Composición

Es un cuestionario de 25 preguntas no triviales. El tiempo de realización es de 60 minutos, insuficiente, ya que:

a) incluye preguntas tienen un enunciado extenso o van precedidas de información que hay que descodificar y comprender (Figura 3).

Figura 3. PEDM. Introducción al Ítem 13.

b) hay gráficas trabajosas, que requieren tiempo (Figura 4).

Figura 4. PEMD. Ítem 25

3.3. Diseño

El enunciado a veces puede ser confuso. La pregunta 17 (Figura 5) no especifica si se considera solo el tamaño de los grupos o también su composición.

Figura 5. PEDM. Ítem 17

La pregunta 21 (Figura 6) no concreta si se refiere al cálculo de la superficie de la cometa o a la superficie del rectángulo, teniendo en cuenta la introducción de la pregunta (Figura 7).

Figura 6. PEDM. Ítem 21

Figura 7. Introducción a los Ítems 20 y 21

3.4. Criterios de corrección

El criterio de corrección de la prueba solo tiene en cuenta la respuesta final. No contempla el procedimiento de resolución ni el origen de los errores. Sin embargo, otras pruebas que son referentes internacionales, como PISA, sí valoran el proceso seguido por el alumno (Figura 8).

El formato de la prueba tampoco permite discriminar el error por falta de comprensión o interpretación inadecuada del problema, del error por el razonamiento matemático o la aplicación incorrecta del procedimiento.

Niveles de CO_2: pregunta 29

M525Q01		Aciertos	%
Subescala	Cantidad	Ítem de prueba piloto. Resultados no publicados.	
Situación	Científica		
Competencia	Conexiones		
Dificultad	-		

Puntuaciones:

Máxima puntuación
Código 2: Resta correcta, y correcto cálculo del porcentaje.

- $6.727 - 6.049 = 678, \quad \frac{678}{6.049} \times 100 \approx 11\%$

Puntuación parcial
Código 1: Error en la resta y cálculo del porcentaje correcto, o resta correcta pero dividiendo por 6.727.

- $\frac{6.049}{6727} \times 100 = 89{,}9\%$ y $100 - 89{,}9 = 10{,}1\%$

Ninguna puntuación
Código 0: Otras respuestas, que incluyan sólo Sí o No.
- Sí, es el 11%.

Código 9: Sin respuesta.

Figura 8. Prueba PISA Criterio de evaluación de la pregunta 29.

Hay preguntas (2, 3, 18) que se consideran erróneas si se resuelve mal uno de los apartados, cuando en cada uno se ponen en juego razonamientos y procedimientos diferentes e independientes (Figura 9).

2. Para comprar el kilo de parafina, cada uno de nosotros ha mirado en una tienda distinta. Hemos encontrado cuatro establecimientos que tienen paquetes de parafina de 250 g y cuesta a 1,50 € el paquete, pero en cada uno tienen diferentes ofertas. ¿Quién debe comprarla para que nos salga más rentable?

A Tienda de Pedro: 2x1 (lleva 2 y paga 1).

B Tienda de Nadia: segunda unidad al 70% de descuento.

C Tienda de Hassan: 3x2 (lleva 3 y paga 2).

D Tienda de Elena: 30% de descuento.

¿Cuánto vamos a gastar?

Figura 9. PEDM. Ítem 2.

4. Conclusiones

Por un lado, destacan aspectos positivos:

- La Administración en la Comunidad de Murcia contemplará el ISEC (Índice Socioeconómico y Cultural), a la hora de publicar los resultados, comparando cada centro con aquellos con parecido ISEC. Esto disminuye la discriminación por factores ajenos al profesorado y al interés y el trabajo de los alumnos.
- Mejora los indicadores respecto de 2011, pero los que hacen referencia a aspectos más transversales son difíciles de medir en un test.
- El interés de la Administración por evaluar la competencia matemática redundará en una mayor valoración de las matemáticas por parte de la sociedad y de las familias.

Por otro lado, se plantean algunos interrogantes:

- La utilización de los resultados por la Administración puede generar una posible discriminación de los centros con peores resultados, lo que podría derivar en un círculo vicioso. El profesorado podría sentirse también evaluado.
- El interés de algunos centros por captar alumnado, puede llevar a organizar la enseñanza de la matemática teniendo como objetivo el éxito en la prueba de diagnóstico. La prueba cambiaría el estatus de *medio* por el de *fin* en sí misma. En este caso no serviría de instrumento para medir realmente la competencia matemática.
- Se debería ver cómo garantizar que la prueba es realmente 'externa', si de su realización y de la comunicación de las respuestas se ocupan los propios centros.

5. Referencias

Boletín Oficial de la Región de Murcia. *Orden de 16 de febrero de 2009, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula la evaluación de diagnóstico y su procedimiento de aplicación en los centros docentes*. BORM núm. 53 de 5 de marzo de 2009.

Boulmetis, J., & Dutwin, P. (2000). *The ABCs of Evaluation.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Degenhart, R. (1990). *Thirty years of international research. An annotated bibliography of IEA publications (1960-1990).* The Hague: IEA.

España. *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.* Recuperado de Boletín Oficial del Estado: http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf

España. *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.* Recuperado de Boletín Oficial del Estado: http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf

Recio, T. (2005). La enseñanza de las Matemáticas: qué se debería hacer. *La enseñanza de las matemáticas y el informe Pisa* (p. 61). Fundación Santillana.

Rico, L. (2007). La competencia matemática en PISA. *PNA*, 47-66.

Robert, A., & Rogalski, J. (2002). “Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques: une double approche". *Revue Canadienne de l’Enseignement des Sciences, des Mathématiques et des Technologies*, 505-528.

ANSIEDAD ANTE EL EXAMEN ESCRITO EN LA MATERIA DE MATEMÁTICAS DE ESTUDIANTES DE DOS ESCUELAS SECUNDARIAS DEL ESTADO DE COLIMA, MÉXICO

Yudith Adilene Casillas Valencia, Laura Jeanette Ochoa Quintero, Ana Yaquelinne Palacios Granados y Mireya Sarahí Abarca Cedeño

Universidad de Colima

Resumen

Bausela (2005) señala que la ansiedad ante los exámenes provoca un fracaso escolar en un gran número de alumnos, no por tener problemas de aprendizaje, sino por los niveles de ansiedad que presentan ante estos. Marcuello (s.f.) menciona que la ansiedad puede presentarse antes, durante y después de un examen, en tres áreas: nivel físico, psicológico y de comportamiento. Podemos resaltar que los estudiantes sufren distintos trastornos antes y durante el examen escrito, que pueden alterar los resultados y provocar una calificación negativa que en otras condiciones sería favorable. El presente estudio es transversal (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Se aplicó el test de Reynolds y Richmond (1997), CMAS-R (Escala de ansiedad manifiesta en niños). Se aplicó al test a 72 estudiantes en dos grupos, uno en situación de examen y otro en clase regular. Los resultados muestran diferencias entre ambos grupos, obteniendo mayores niveles de ansiedad el grupo en situación de examen. Las principales diferencias se observan en la ansiedad total y en la subescala inquietud/hipersibilidad. Así, se comprueba que los estudiantes en condición de examen tienen mayores niveles de ansiedad, siendo necesario diseñar estrategias que les permita manejarla de forma efectiva, o considerar alternativas para la evaluación.

Abstract

Bausela (2005) indicates that test anxiety causes school failure in a large number of students, not by learning problems, but anxiety levels that come before them. Marcuello (sf) mentions that anxiety can occur before, during and after examination in three areas: physical, psychological and behavioral level. We can note that the students suffer various disorders before and during the written examination, which may alter the results and lead to a negative rating that in other circumstances would be favorable. The

present study is cross-sectional (Hernandez Fernandez and Baptista, 2010). Test Reynolds and Richmond (1997), CMAS-R (Scale manifest anxiety in children) was applied. Test was applied to 72 students in two groups, one in a situation of exam and another regular class. The results show differences between groups, obtaining higher levels of anxiety in the group exam situation. The main differences were observed in overall anxiety and restlessness/hipersibilidadsubscale. Thus, is verified that students exam condition have higher levels of anxiety, being necessary to design strategies that allow them to manage it effectively, or consider alternatives for evaluation.

Introducción

Bausela (2005) señala que la ansiedad ante los exámenes provoca un grave problema no sólo por el gran porcentaje de estudiantes que la padecen, sino también porque provoca un efecto muy negativo sobre el rendimiento.

Según la investigación de Marcuello (s.f.) unaspecto relevante es la ansiedad que puede presentarse antes, durante y/o después de la resolución de examen en tres áreas:

a. A nivel físico
b. A nivel de comportamiento
c. A nivel psicológico

Por lo anterior, podemos resaltar que los estudiantes sufren distintos tipos de trastornos antes y durante el examen escrito, los cuales son factores que pueden alterar los resultados y provocar una calificación negativa que quizá en otras condiciones sería favorable.

Método

El objetivo del presente trabajo es conocer los niveles de ansiedad ante el examen escrito en la materia de matemáticas, que presentan los alumnos de dos secundarias públicas del estado de Colima, México.

El diseño es transversal (Hernández, et al. 2010) ya que recolecta datos en un solo momento. Se aplicó el test de Reynolds y Richmond (1997), CMAS-R (Escala de ansiedad manifiesta en niños), llamada “lo que siento y lo que pienso”; está diseñada con 37 reactivos, para evaluar los niveles y naturaleza de ansiedad en niños y adolescentes de 6 a 19 años de edad. Se aplicó de manera individual. El estudiante

responde a cada afirmación encerrando cada respuesta “si” o “no”. La respuesta “si” indica que el reactivo está describiendo los sentimientos o acciones del niño, mientras la respuesta “no” indica que el reactivo por lo general no lo está describiendo.

La CMAS-R brinda cuatro puntuaciones de subescalas las cuales son:

a) Ansiedad fisiológica
b) Inquietud hipersensibilidad
c) Preocupaciones sociales/ concentración
d) De mentira

Se trabajó con 72 estudiantes divididos en dos grupos. Se les evaluó con el test para conocer los niveles de ansiedad, con un grupo, previo a la aplicación de un examen de matemáticas y con el otro en un contexto de actividad regular de clase.

Para la realización de la investigación, se distribuyeron los estudiantes en dos grupos; al grupo uno se les aplicó la evaluación de ansiedad durante el transcurso de la clase, sin comunicarles que tendrían examen de conocimientos para la asignatura de matemáticas. A este grupo se le informó que el test sería de utilidad para identificar sus niveles y necesidades respecto al manejo de estrés. En el caso del grupo dos se aplicó el test en una situación donde los estudiantes tenían conocimiento de la aplicación de un examen de “rendimiento académico”, haciendo hincapié que había que contestar a conciencia cada uno de los reactivos, es decir, se evaluaron los niveles de ansiedad y estrés que genera un examen formal.

Se sistematizaron y analizaron los daros para obtener los resultados de la investigación.

Resultados y conclusiones

A continuación se presentan los resultados de la ansiedad total (ver gráfico 1).

Gráfico 1. Niveles de ansiedad total

La ansiedad totalsegún Spielberger (1972, citado por Reynolds y Richmond, 1997) es una emoción que el individuo recuerda cuando percibe una situación determinada como amenazante, sin importar el grado de peligro. Para poder determinar que el estudiante mantenía un nivel de ansiedad total alto, se tomaron en cuanta aquellas puntuaciones que están fuera del rango, es decir, mayores a 60. Podemos observar que el grupo dos obtuvo mayor porcentaje de ansiedad en comparación con el grupo uno, debido a la diferencia de situación al momento de dar respuesta al test, pues al grupo dos se les comunicó que tendrían un examen escrito de conocimientos con valor para la materia y al grupo uno se le dijo que darían respuesta a un test para conocer sus niveles de ansiedad. Al momento de leer los reactivos los estudiantes del grupo dos se percataron que no era un examen escrito de conocimientos y creemos que fue un factor importante para disminuir sus niveles de ansiedad pero no lo suficiente para obtener un igual o menor nivel de ansiedad que el grupo uno.

El instrumento utilizado permite discriminar además los niveles de ansiedad fisiológica, que, según el autor del instrumento (Reynolds y Richmond, 1997), se relacionan con malestares físicos tales como dificultades del sueño, náuseas y fatiga. Al igual que en la ansiedad total, se presentan porcentajes mayores en el grupo dos, que vivían la situación de examen. Marcuello (s.f.) señala que la ansiedad puede presentarse a nivel físico, originando alteraciones en el sueño, dolores estomacales, de cabeza, sensación de paralización o hiperactivación, náuseas, opresión en el pecho, por hacer mención de algunas. Esto nos confirma que los niveles de ansiedad fisiológica son elevados ante el examen escrito (ver Gráfico 2).

Gráfico 2. Niveles de ansiedad fisiológica

Respecto a la subescala de inquietud e hipersensibilidad, observamos que los resultados se repiten, obteniendo niveles más elevados en situación de examen. Los autores del test Reymonds y Richmond (1997) mencionan que esta subescala está asociada con una gran preocupación acerca de una diversidad de cosas, la mayoría mal definidas en la mente del estudiante, acompañado de miedo a ser lastimado o aislado en forma emocional; Marcuello (s.f.) afirma que la ansiedad también puede presentarse a nivel psicológico, ya que, todo lo que pasa por su cabeza antes del examen escrito es de carácter negativo (ver Gráfico 3).

Gráfico 3. Niveles de inquietud/hipersensibilidad

Marcuello (s.f.) menciona que la ansiedad se presenta en diferentes niveles uno de ellos es a nivel psicológico, pues por un lado, el estudiante se desestima pensando cosas como: “soy incapaz de estudiarlo todo", "soy peor que los demás", " no valgo para estudiar" y/o determina que va a obtener una calificación negativa o reprobatoria y lo complementa con temores con respecto a su entorno y futuro, por ejemplo: "qué

pensarán mis padres", "no voy a poder acabar mis estudios", etcétera. De la misma forma, durante el examen puede tener dificultad a la hora de leer y entender preguntas, organizar pensamientos o recordar palabras o conceptos. También es probable sentir un bloqueo mental, manifestando la dificultad de recordar las respuestas correctas en los cuestionamientos aun que se tenga conocimiento de ellas. La subescala "preocupaciones sociales/concentración" permite conocer si hay pensamientos distractores o miedos, ya sean de naturaleza social o interpersonal, que provocan dificultades con la concentración y la atención según los autores del test. En el Gráfico 4, se observa que de nuevo los estudiantes del grupo dos presentaron mayores niveles que los del grupo uno, aunque al analizar, las diferencias son menores que en las situaciones anteriores, lo que nos puede indicar que las preocupaciones sociales no son tan elevadas al momento de responder un examen.

Gráfico 4.Niveles de preocupaciones sociales/concentración

Con el propósito de identificar los niveles de confianza en las respuestas dadas al test, la prueba propone el factor mentira, la cual, de acuerdo a Reynolds y Richmonds (1997), expresa una gran necesidad de aceptacion social; también indica que los participantes buscan revelar una conducata "ideal" que es irreal. En el caso del presente proyecto, los estudiantes se mantienen dentro del rango adecuado de este factor, por lo que se puede confiar en los resultados (ver Gráfico 5). Sin embargo, elgrupo dos presenta un mayor porcentaje en la subescala mentira,lo que podría significar que ante situaciones estresantes se busca dar una apariencia que facilite el manejo, de alguna manera, de los niveles de ansiedad.

Gráfico 5. Niveles del factor mentira

Una alta puntuacion de mentira se relaciona también con sentimientos de aislamiento y rechazo social por parte del estudiate. Otros sentimientos que pueden inducir al estudiante a mentir son problemas emocionales como las relaciones inadecuadas, los problemas academicos y problemas en casa, por lo que podría ser imporante seguir indagando en futuras investigaciones sobre este factor.

Concluyendo con el estudio, es relevante señalar que la ansiedad es un factor determinante para un bajo rendimiento académico (Bausela, 2005). Marcuello (s.f) dice que la ansiedad puede ser generada antes, durante o después de un examen escrito, por lo que es sumamente importante capacitar a los estudiantes para su manejo o implementar estrategias de evaluación que no sean percibidos como amenazadores y permitan a los estudiantes desempeñarse de forma más exitosa en el ámbito académico.

Los resultados muestran que existen diferencias entre ambos grupos, siendo mayores los niveles de ansiedad en el grupo al que se le aplicó el test en un contexto de examen de conocimientos. Las principales diferencias se observan en la ansiedad total y en la subescala inquietud/hipersibilidad, con lo que se comprueba que los estudiantes en condición de examen tienen mayores niveles de ansiedad.

Como docentes, debemos aprender a identificar las señales de ansiedad para ayudar a los estudiantes a manejarla y darnos cuenta que altos niveles de ansiedad puede tener consecuencias en la salud física y psicológica, por lo que es relevante trabajar para disminuir los niveles de este malestar.

Referencias

Basuela, E. (2005). Ansiedad ante los exámenes: evaluación e intervención psicopedagógica. *Educere*, *9*(31), 553-558. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603117.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010*). Metodología de la investigación.* (5° ed.). México: Mc Graw Hill.

Marcuello, A. (s.f). *La ansiedad ante los exámenes.* Psicología online. Recuperado de http://www.psicologia-Online.com/autoayuda/examenes/ansiedad.shtml

Reynolds, C. y Richmond, B. (1997). *Escala de ansiedad manifiesta en niños (revisada)*. México: Manual Moderno.

ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS Y EMOCIONES POSITIVAS

Julián Jesús Arense Gonzalo*, Eugenia Piñero Ruiz y Olivia López Martínez****

**Departamento de Ciencias Sociosanitarias de la Facultad de Medicina de la Universidad de Murcia; **Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad de Murcia.*

Resumen

Antecedentes: El aprendizaje de matemáticas se relaciona con emociones y expectativas negativas. Los estudiantes consideran que es una materia de más dificultad y para la que hay que esforzarse más que en el resto. Las dificultades en el aprendizaje de la materia, se relacionan con los estudiantes y con el profesorado que desempeña un importante papel en la creación de actitudes positivas. Método: Se aplicó un cuestionario que valoraba actitudes hacia las matemáticas y la valoración del profesorado a estudiantes. Resultados: Existe relación entre las estrategias y actitudes del profesorado y las del alumnado. Conclusiones: Debemos plantear al profesorado, metodologías docentes que permitan la activación de emociones positivas en relación a las materias a aprender, que provocarán mejores resultados y mayor bienestar emocional.

Palabras clave: Matemáticas, emociones, Educación Secundaria.

Abstract

Background: Learning Mathematics is related to negative emotions and expectations. Students consider this is a subject more difficult than others. Difficulties with learning this subject, relate to students and teachers which play an important role on creating positive attitudes. Method: We applied a questionnaire about attitudes about the learning of mathematics and the opinion about teachers. Results: There is a connection between teacher´s attitudes and student's ones. Conclusions: We must show a new methodology to activate positive emotions about subjects to learn. These methodologies will provide better academic results and emotional wellbeing.

Keywords: Mathematics, emotions, Secondary Education.

Introducción

El área de las matemáticas suele relacionarse con actitudes, emociones negativas y expectativas desfavorables en el alumnado, que creen que es una materia más difícil y para la que hay que esforzarse más que en otras (Novel, Constante y Lara, 2009).

Hablamos de actitudes: predisposición psicológica para comportarse de manera favorable o desfavorable hacia una entidad (Eagly y Chaiken, 1998). Tal es su influencia, que autores como Kempa y McGouth (1977) afirman que las experiencias tempranas con las matemáticas llegan a condicionar, la actitud posterior, forma de atender instrucciones matemáticas o la futura elección del área como fuente de aprendizaje. Diversos estudios han constatado como la actitud hacia las matemáticas se relacionaba con el rendimiento, generando su mejora cuando son de agrado y utilidad (Muñoz y Mato, 2006).

El profesorado es vital en la mejora de la motivación, la creación de expectativas favorables y la activación de emociones positivas que favorecerán el aprendizaje y el rendimiento, es decir, en la creación de actitudes (Gairín, 1990; Godino, Batanero y Font, 2003). Tal es la influencia que algunos estudios han mostrado que aproximadamente la mitad del alumnado considera que la actitud del profesor condiciona su éxito o fracaso en matemáticas (Guerrero, 2006).

Nos proponemos conocer las opiniones del alumnado con respecto a las actitudes del profesorado hacia la enseñanza de las matemáticas y comprobar si ambas se relacionan.

MÉTODO

Materiales

Se elaboró un cuestionario *ad hoc* de 36 items, utilizando definiciones propias y otros cuestionarios: *SAS* de Roberts y Bilderback (1980), *ATS* de Wise (1985), *SATS* de Schau y cols. (1995), *EAE* de Auzmendi (1992), *EAEE* de Estrada (2002), etc. Los ítems fueron contrastados por 3 jueces.

Participantes

Participaron 116 estudiantes de la Universidad de Murcia (22 hombres y 86 mujeres) de entre 18 y 52 años, encontrándose la media en 21,58 años (DT=4,46) Su

selección fue intencional y no probabilística.

Procedimiento

Se administró el cuestionario en clase, obteniendo el consentimiento de los estudiantes. Los datos fueron sistematizados mediante SPSS 19.

Resultados

Se presentan resultados descriptivos sobre la valoración del alumnado de las actitudes y estrategias del profesorado para la impartición de matemáticas.

Según la Tabla 1 la mayoría considera que sus profesores no estimulan en el estudio de matemáticas, opinando solamente una cuarta parte que la estimulación es alta.

Tabla 2. *Mi profesor me estimula en el estudio de las matemáticas.*

Valoración	N	%
Baja	71	61,2
Indiferente	16	13,7
Alta	29	25

En cuanto a si el profesor está interesado por sus progresos (Tabla 2), la mayoría realizan una baja valoración, afirmando una minoría que el profesor muestra interés.

Tabla 3. *Mi profesor se interesa por mis progresos.*

Valoración	N	%
Baja	81	69,8
Indiferente	12	10,3
Alta	31	19,8

Resultados similares encontramos cuando se considera si el profesor aporta información y consejos para aprender la materia, encontrando que solamente un 19,8%

afirma que sí lo hace.

Tabla 4. *El profesor me aconseja y me enseña a estudiar*.

Valoración	n	%
Baja	79	68,1
Indiferente	14	12,1
Alta	23	19,8

La tabla 4 refleja la opinión acerca de la diversión y entusiasmo del profesorado mientras enseña. Casi la mitad consideran que no disfruta, mientras un tercio afirma que sí.

Tabla 5. *El profesor se divierte y muestra entusiasmo.*

Valoración	n	%
Baja	54	46,9
Indiferente	25	21,7
Alta	36	31,3

En la Tabla 5, sobre la disposición a prestar ayuda y aclarar dudas, la mayoría consideran que el profesor muestra disposición, aunque una cuarta parte opinan que los docentes se muestran poco dispuestos a resolver dificultades.

Tabla 6. *Los profesores están siempre dispuestos a prestar ayuda y a aclarar las dudas y dificultades.*

Valoración	n	%
Baja	30	25,8
Indiferente	22	18,9
Alta	64	55,1

Como última opinión, la Tabla 6 se refiere a la claridad con la que el profesor imparte la materia y si se muestra agradable. Encontramos opiniones divididas, aunque la mayoría consideran que el profesorado es agradable y explica con claridad.

Tabla 7. *El profesor explica con claridad y es agradable.*

Valoración	**Nº respuestas**	**%**
Baja	36	31,5
Indiferente	29	25,4
Alta	49	42,9

Por último, aportamos la relación entre actitudes hacia las matemáticas de los estudiantes y la valoración de la actitud del profesorado. La Tabla 7, muestra que una actitud positiva del profesorado se relaciona positivamente con actitudes positivas del alumnado (agrado, utilidad y confianza), y de forma inversa con la ansiedad ante las matemáticas.

Tabla 8. *Correlaciones entre actitudes del alumnado y actitud del profesorado.*

Actitud-Alumnado	**Actitud-Profesorado**
Ansiedad	-0,30
Agrado-Afecto	0,41
Utilidad	0,42
Confianza	0,43

Discusión/conclusiones

Aunque la opinión del alumnado con respecto a sus profesores es mejorable, las actitudes de unos y otros tienen una importante relación, viéndose mejoradas cuando el profesor muestra actitudes favorables hacia la enseñanza de las matemáticas.

En gran medida, el agrado o la percepción de utilidad del alumnado va a depender del tratamiento de personas significativas, de experiencias de éxito y fracaso y

de sus percepciones de la escuela y los profesores (Gairín, 1990; Godino, Batanero y Font, 2003).

Favorecer el desarrollo de actitudes matemáticas positivas desde los primeros cursos ha de convertirse en un objetivo prioritario.

Es importante la formación y preparación del profesorado, para desarrollar en el alumnado actitudes y afectos que favorezcan el aprendizaje las matemáticas (Gómez-Chacón, 2000)

Referencias

Auzmendi, E. (1992). *Las actitudes hacia la matemática-estadística en las enseñanzas medias y universitaria*. Bilbao, España: Ediciones Mensajero.

Eagly, H.H., Chaiken, S. (1998). Attitude structure and function. En D.T. Gilbert, S.T. Fiske y G. Lindzey. (Eds.), *The handbook of Social Psychology* (4º Ed, 1, p.269-322). Nueva York. McGraw-Hill.

Estrada, A. (2002). *Análisis de las actitudes y conocimientos estadísticos elementales en la formación del profesorado.* Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.

Gairín, J. (1990). *Las actitudes en educación. Un estudio sobre la Educación matemática.* Barcelona: Boixareu Universitaria.

Godino, J.D., Batanero, C. y Font, V. (2003). Fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas para maestros. En Godino, J.D. (Dir.) *Matemáticas y su didáctica para maestros* (pp. 7-157). Consultado el 25/07/2014 en: http://www.ugr.es/~jgodino/edumat-maestros/manual/1_Fundamentos.pdf

Gómez-Chacón, I. M. (2000). *Matemática emocional. Los afectos en el aprendizaje matemático.* Madrid: Narcea.

Gil, N., Blanco, L., y Guerrero, E. (2006). El dominio afectivo en el aprendizaje de las Matemáticas. *Revista de Investigación Psicoeducativa, 4*(1), 27-42.

Kempa, R., y McGouth, J.M. (1977). A Study of Attitudes toward Mathematics in Relation to selected Student Characteristics. *British Jounal of Educational Psychology, 47*, 296- 304.

Muñoz, J.M. y Mato, M.D. (2006). Diseño y validación de un cuestionario para medir las actitudes hacia las matemáticas en alumnos de ESO. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia y Educación, 13,* 413-424.

Novel, M. C., Constante, M. T. y Lara, A. (2009). *El rendimiento en Matemáticas en 2º de ESO.* Jornades de Foment de la Investigació. Universitat Jaume I.

Roberts, D. M., y Bilderback, E. W. (1980). Reliability and validity of a statistics attitude survey. *Educational and Psychological Measurement, 40*, 235-238.

Schau, C., Stevens, J., Dauphinee, T. L., y Del Vecchio, A. (1995). The development and validation of the Survey of Attitudes Toward Statistics. *Educational and Psychological Measurement, 55*, 868-875.

Wise, S. L. (1985). The development and validation of a scale measuring attitudes toward statistics. *Educational and Psychological Measurement, 45*, 401-405.

ÉTICA EN INVESTIGACIÓN, CINE Y DOCENCIA

Susana Collado Vázquez* y Jesús María Carrillo**

**Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Rey Juan Carlos; **Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid*

Resumen

Antecedentes: El cine se ha interesado siempre por la salud, la enfermedad, la investigación médica, la actividad de los profesionales de la salud, y la ética. El objetivo de este trabajo es aplicar el cine con fines docentes en la asignatura "Ética en investigación" del Máster en Neurocontrol Motor (Universidad Rey Juan Carlos). **Método**: se aplicó el cine con fines docentes en la asignatura "Ética en investigación" para ilustrar contenidos empleando fragmentos fílmicos y para estimular la reflexión y el debate sobre cuestiones éticas relacionadas con la investigación. También fue herramienta de evaluación, a través de un trabajo basado en una película. **Resultados:** Mediante la utilización del cine como herramienta docente en la asignatura Ética en investigación se ha conseguido que los alumnos se impliquen más en la asignatura y se facilite la adquisición de competencias específicas y transversales: capacidad de observación, trabajo autónomo y colaborativo, expresión oral y escrita, resolución de problemas nuevos, o reflexión crítica. Los alumnos se mostraron satisfechos con esta metodología, que han considerado novedosa y amena, y facilitadora de su proceso de enseñanza-aprendizaje. **Conclusiones:** El cine se ha mostrado como una herramienta útil para la adquisición de competencias específicas y transversales en la asignatura Ética en Investigación.

Palabras Clave: Cine, docencia, ética

Abstract

Background: The cinema has always been interested in health and disease, medical research and the activities of health professionals, and ethics. The objective of this work is to apply the film for teaching purposes in the course "Research Ethics" (Master en Neurocontrol motor, Rey Juan Carlos University). **Method:** film teaching purposes was applied. The film was used to illustrate the contents of the subject, using film fragments in the classroom and to stimulate reflection and debate on various ethical issues related

to research, discussing in the classroom several film clips. Finally, the film was used in this course as an assessment tool, through work that the students had to make a movie based on. **Results:** Using film as a teaching tool in research ethics course has ensured that students become more involved in the subject and the acquisition of both specific skills, such as cross such skills is provided as observation skills autonomous and collaborative work, oral and written expression, solving new problems, critical thinking, among others. Students were satisfied with this approach, which have been considered novel and entertaining, as well as facilitator of the process of teaching and learning. **Conclusions:** The film has proven to be a useful tool for the acquisition of specific and generic competences in the subject Ethics in Research .

Key words: Cinema, Eduction, Ethics

Introducción

El cine se ha interesado desde sus orígenes por la salud, la enfermedad y la muerte, la actividad de los médicos y otros profesionales de ciencias de la salud y los diversos problemas éticos que se plantean en la práctica clínica diaria o en la investigación. Existe, por tanto, un abundante material susceptible de ser empleado en docencia en diversas asignaturas y titulaciones, tanto de grado como de postgrado. Se pueden emplear diferentes metodologías docentes y perseguir diversos objetivos (Collado 2013, Barbosa, 2013; Lozano 2006, Del Cañizo, 2005.

El objetivo de este trabajo fue aplicar el cine con fines docentes en la asignatura "Ética en investigación" del Máster en Neurocontrol Motor (Universidad Rey Juan Carlos), máster oficial de 60 créditos ECTS.

Metodología

En primer lugar se llevó a cabo una selección de películas y fragmentos fílmicos y se diseñaron dossiers, fichas, cuestionarios, etc. Todo el material fue facilitado a los alumnos de la asignatura Ética en investigación” mediante el campus virtual.

El cine fue empleado para ilustrar algunos contenidos del programa y para la realización de talleres en los que se proyectaron fragmentos fílmicos significativos de películas como Amarga victoria, Coma o el doctor Arrowsmith, entre otras, para debatir cuestiones como el consentimiento informado, la autonomía del paciente, beneficencia y

no maleficencia, entre otros aspectos. Se trabajó en pequeños grupos y se realizó un debate entre todos.

Además se utilizó el cine como herramienta de valuación, pues se pidió a los estudiantes la realización de un trabajo en el que tuvieron que analizar las cuestiones éticas planteadas en una película. Se les proporcionó un listado de películas (Frankenstein, El experimento Tuskegge, Patch Adams, el doctor, entre otrqs muchas), y una cuestiones que habrían de responder.

Resultados

Mediante la utilización del cine como herramienta docente en la asignatura Ética en investigación se ha conseguido que los alumnos se impliquen más en la asignatura y se facilite la adquisición de competencias específicas y transversales: capacidad de observación, trabajo autónomo y colaborativo, expresión oral y escrita, resolución de problemas nuevos, o reflexión crítica. Los alumnos se mostraron satisfechos con esta metodología, que han considerado novedosa y amena, y facilitadora de su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Conclusiones

El cine se ha mostrado como una herramienta útil para la adquisición de competencias específicas y transversales en la asignatura Ética en Investigación.

Referencias

Barbosa, R. M. (2013). Reflexiones bioéticas a través del cine. *Revista de medicina y cine*,9,2,60-69.

Collado-Vázquez, S., y Carrillo, JM. (2013) *Cine y ciencias de la salud. Aplicaciones docentes.* Madrid, Dykinson.

Del Cañizo, A. (2005). El experimento tuskegee/ Miss Ever's boys (1997). Estudio de la evolución de la sífilis en pacientes negros no tratados. *Revista de Medicina y Cine, 1(1),* 12-16.

Lozano, F. S., y Areitio-Aurtena, A. (2006). La ética en la investigación clínica y el cine: el otro fugitivo. *Revista de medicina y cine, 2*,44-50.

ADQUISICIÓN DE VALORES SOCIOCULTURALES DEL ALUMNADO DE GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Belén Quintero Ordóñez, Rafaela Herrero Martínez y Antonio Murillo Torralbo

Centro de Magisterio "Sagrado Corazón" (Universidad de Córdoba)

Resumen

Actualmente, los centros educativos de Educación Primaria se encuentran en un proceso de humanización, debido a la diversidad de alumnado que accede por diversas desventajas socioculturales existentes en nuestra sociedad. En sus aulas se promueven valores como el respeto, la participación y la convivencia para la inclusión de todo el alumnado, sin discriminaciones. El presente trabajo tiene como método el diseño de secuencias formativas y didácticas, partiendo desde la delimitación del problema contextualizado, hasta la fase de transferencia y aplicación de los aprendizajes realizados en el aula, haciendo uso de la interdisciplinariedad de dos áreas cursadas por el alumnado del Título de Grado de Educación Primaria del Centro de Magisterio "Sagrado Corazón", adscrito a la Universidad de Córdoba, con el fin de conseguir estrategias metodológicas para abordar la Educación en Valores del currículum de Educación Primaria según la Ley.

Abstract

Currently, the Primary Education schools are in a process of humanization, due to the diversity of students who accessed by various sociocultural disadvantages existing in our society. Values such as respect, participation and coexistence are promoted in these classrooms to achieve the inclusion of all students without discrimination. The aim of this paper is the design of training and didactic sequences, starting from the definition of the problem situation, to the phase transfer and application of the know ledge acquired in the classroom, using interdisciplinarity of two are as studied by the students of Degree in Primary Education of the Center "Sagrado Corazón", attached to the University of Córdoba, in order to achieve methodological strategies to address the values education in Primary schools.

1- Introducción

Tal y como plantea la UNESCO, "todos los individuos y los grupos tienen derecho a ser diferentes, (…). Sin embargo, la diversidad de las formas de vida y el derecho a la diferencia no pueden en ningún caso servir de pretexto a los prejuicios raciales" (1981, párr. 17).

Las escuelas se encuentran en un proceso de humanización con notables cambios, donde es necesario aprender a vivir con las diferencias humanas. Ante este hecho, la educación inclusiva se convierte en la herramienta para trabajar el respeto, la participación y la convivencia (López, 2008).

En esta línea, Porras (1998) considera que la aceptación de la diferencia es un hecho natural que permite el desarrollo y la participación democrática de todas las personas.

Igualmente, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), apoya la iniciativa de promover la adquisición de valores recogidos en cada una de las etapas que conforman el sistema educativo, teniendo en cuenta las características específicas de cada etapa.

2- Tratamiento didáctico de los valores

En la LOE (2006), se manifiesta la necesidad de lograr que todos los ciudadanos puedan recibir una educación y una formación de calidad, sin exclusiones ya que este derecho no puede quedar limitado a algunas personas o sectores sociales.

Partiendo de estas nociones, algunos objetivos fundamentales que presiden la LOE son:

- Proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos.
- Lograr la colaboración de todos los componentes de la comunidad educativa.

También ocupan un papel relevante en esta Ley, "los valores que favorecen la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia que constituyen la base de la vida en común" (LOE, 2006, p. 17162).

Con este trabajo se persigue incluir al alumnado de etnia gitana en el centro educativo, partiendo de las bases propuestas por la LOE, potenciando el valor de la

interculturalidad y desarrollando actitudes de diálogo entre los miembros de la comunidad educativa (Ley de Solidaridad de la Educación LSE, 1999); con el fin de generar enseñanzas en los futuros docentes para que plasmen sus aprendizajes en el ámbito escolar.

3- Planificación de secuencias formativas y didácticas desde los proyectos de innovación

Tomando como punto de referencia los aspectos comentados de la LOE (2006) y de la LSE (1999), este trabajo tiene como objetivo analizar los valores culturales que presenta el alumnado de Educación Superior de Grado de Educación Primaria del Centro de Magisterio "Sagrado Corazón", adscrito a la Universidad de Córdoba, con el fin de conseguir que los futuros docentes adquieran estrategias metodológicas para abordar la Educación en Valores del currículum de Educación Primaria según la Ley.

En este sentido, se pretende que el alumnado de educación superior elabore un proyecto de innovación centrado en la planificación de secuencias formativas y didácticas, haciendo uso de la interdisciplinariedad de dos áreas "Planificación e Innovación de la Educación Primaria" y "Convivencia Escolar y Cultura de Paz en Educación Primaria"; partiendo desde la delimitación del problema contextualizado hasta la fase de transferencia y aplicación de los aprendizajes realizados en el aula.

Desde la materia de Planificación e Innovación de la Educación Primaria y teniendo en cuenta lo que marca la legislación para la Comunidad de Andalucía a través de la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA), se les enseñará los diferentes métodos de enseñanza que pueden aplicar con el alumnado de etnia gitana, teniendo en cuenta que se buscan estrategias metodológicas centradas en la diversidad y actuaciones de compensación educativa.

Por consiguiente, la planificación de actividades en clase deberá estar centrada en principios educativos básicos como normalización, inclusión escolar y social, flexibilidad y personalización de la enseñanza (LEA, 2007, p. 23).

Para García y Moreno (2008), es necesario promover en el aula una metodología activa, participativa, cooperativa y basada en la interacción.

Los métodos de enseñanza que favorecen y promueven el principio de inclusión según la metodología descrita anteriormente para el alumnado de Educación Primaria,

son entre otros: agrupamiento flexible; un aula, dos docentes; trabajo por tareas; tutorías entre iguales; aprendizaje cooperativo y proyectos de trabajo.

Una vez presentado al alumnado universitario la variedad de métodos de enseñanza que pueden emplear con el alumnado de 6 a 12 años, se les marcan los elementos que debe tener el proyecto de innovación tomando como base los apartados recogidos en la Orden de 14 de enero de 2009.

Desde la asignatura de Convivencia Escolar y Cultura de Paz en Educación Primaria, se establece que los centros con alumnado de minorías étnicas, culturales o inmigrantes deberán incluir en sus Proyectos de Centro medidas que favorezcan el desarrollo de la interculturalidad, a través de la convivencia y participación en el entorno social.

A partir de estas premisas, se realiza con el alumnado de Grado de Educación Primaria un Brainstorming, comparando los valores sociales que se fomentan en nuestra cultura con la cultura gitana, para continuar con la elaboración del proyecto de innovación, desarrollando secuencias formativas para implementarlas en sus aulas cuando sean docentes.

4- Secuencias formativas didácticas desde los proyectos de innovación

Para Obaya y Ponce (2007, p. 19), la secuencia didáctica es considerada como "una buena herramienta que permite analizar e investigar la práctica educativa".

Utilizando como base el trabajo propuesto por Garrido, et al. (2008, p. 4), las secuencias formativas y didácticas "conllevan dos momentos en la elaboración de los proyectos de innovación: diseño e implementación". De estos períodos, este trabajo se centra en el primero que se presenta a continuación.

4.1- Diseño de secuencias formativas

Consiste en propiciar un espacio de colaboración en el que el alumnado participante pueda elaborar actuaciones para el grupo aula que facilite el proceso de enseñanza-aprendizaje en un momento inicial, procesual y final. Para ello, el diseño parte de las creencias, conocimientos y experiencias que los docentes han transmitido de forma interdisciplinar desde las asignaturas implicadas en este trabajo, y del alumnado para lograr acciones de formación. Se trata de posibilitar el diálogo, la reflexión y toma de decisiones entre el alumnado como futuro docente para elaborar un diseño común de

situaciones de aprendizaje innovadoras que refuerzan la relación entre la teoría y práctica educativa.

Por tanto, con este diseño se posibilita la mejora del aprendizaje del alumnado de Educación Primaria, con el fin de incluir a los discentes de etnia gitana en las aulas de los centros educativos.

Siguiendo a Garrido et al. (2008) se exponen las fases que el alumnado llevará a cabo en clase:

1- Fase de Focalización o delimitación del tema.
2- Fase de Experimentación o aplicación concreta del fenómeno estudiado.
3- Fase de Conceptualización del tema.
4- Fase de Transferencia o uso aplicado de conceptos y procedimientos abordados en una situación problemática propia del contexto de los estudiantes.

5- Conclusiones

Este trabajo presenta la propuesta del diseño de un Proyecto de Innovación basado en la planificación de secuencias formativas para incluir al alumnado de etnia gitana en el centro educativo. El diseño de las secuencias por parte del alumnado universitario, servirá para poder implementarlas durante el período de prácticas en los centros educativos de Educación Primaria.

El diseñar y poner en práctica posteriormente las actuaciones planteadas, les permitirá como futuros docentes aprender desde su formación inicial estrategias creadas por ellos mismos para afrontar una realidad educativa, como es la inclusión del alumnado gitano en el centro y en aula.

El alumnado universitario después de elaborar el diseño de las secuencias formativas, concluye argumentando que la experiencia le ha servido para tomar conciencia de lo que como futuros docentes tendrán que aplicar en un centro educativo y, como las innovaciones que se ejecutan en los centros facilitan la inclusión y la convivencia armónica de toda la comunidad educativa.

6- Referencias

Consejería de Educación (2006). *Ley de Educación de Andalucía*. Sevilla: BOJA (n. 252 de 26/12/2007). Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/252/d1.pdf

Consejería de Presidencia (1999*). Ley 9, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación.* Sevilla: BOJA (n. 140 de 2/12/1999). Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/boja/1999/140/d1.pdf

Consejería de Educación (2009). *Orden de 14 de enero de por la que se regulan las medidas de apoyo, aprobación y reconocimiento al profesorado para la realización de proyectos de investigación e innovación educativa y de elaboración de materiales curriculares.* Sevilla: BOJA (n. 21 de 2/02/ 2009). Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/boja/2009/21/d1.pdf

García, J. B. y Moreno, M. (2008). Estrategias metodológicas en el desarrollo de medidas de compensación educativa. *Orienta][mur. Región de Murcia*. Recuperado de http://diversidad.murciaeduca.es/orientamur2/repositorio.php?rp=12

Garrido, J. M., Meyer, E., Mujica, E., Ahumada, G., Castro, A. y Quizor, H. (2008). Estrategia para la incorporación de TIC en la enseñanza de las ciencias: los Círculos Profesionales de Reflexión Docente y la experiencia del proyecto FLEXITIC Estrategia para la incorporación de TIC en la enseñanza de las ciencias: los Círculos Profesionales de Reflexión Docente y la experiencia del proyecto FLEXITIC. *Revista Iberoamericana de Educación, 47*(1), 1-12.

López, M. (2008). La didáctica de la escuela inclusiva. En A. de la Herrán Gascón y J. Paredes (Coords.), *Didáctica General. La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria (*pp. 333-361). Madrid: McGraw-Hill.

Ministerio de Educación y Ciencia (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.* Madrid: BOE (n. 106 de 4/05/2006). Recuperado de http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf

Obaya, A. y Ponce, R. (2007). La secuencia didáctica como herramienta del proceso enseñanza aprendizaje en el área de Químico Biológicas. *ContactoS 63,* 19-25.

Porras, R. (1998). *Una escuela para la integración educativa*. *Una alternativa al modelo tradicional.* Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.

UNESCO (1981). *Declaración sobre la raza y los prejuicios sociales*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia. Recuperado de http://www2.ohchr.org/spanish/law/raza.htm

ESCALA SATISFACCIÓN DE LA PROFESIÓN DOCENTE EN ENSEÑANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Josefa Rodríguez Pulido, Josué Artiles Rodríguez, María Victoria Aguiar Perera, Antonio Santana Sánchez y Jaime León Vélez

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Departamento de Educación

Resumen

Desde el Observatorio internacional de la Profesión Docente (OBIPD, 2013), surge la inquietud de indagar en la satisfacción de los profesionales docentes de enseñanza primaria en su trabajo en los centros y en las aulas. Las conclusiones se obtienen a través de un cuestionario suministrado a 215 profesores de ambos sexos y de diferentes centros de la provincia de Las Palmas, concretamente, de las islas de Gran Canaria y Lanzarote (España). Se diseña un cuestionario sobre la satisfacción del docente que hemos agrupado en torno a tres dimensiones (planificación, autonomía y desempeño docente). Se observó que una estructura trifactorial fue la que mejor se adaptó a los datos, observándose unos adecuados valores de validez y fiabilidad.

En conclusión, podemos afirmar a raíz de este análisis preliminar, que esta escala puede emplearse para evaluar la satisfacción laboral de los docentes en centros educativos de Educación Primaria. El profesorado que compone la muestra estudiada se considera, en términos generales, "bastante satisfecho". En mayor medida, el profesorado se encuentra satisfecho con aquellos aspectos que competen directamente a su desempeño profesional y, especialmente, con la relación que establece con su alumnado. Se destacan, asimismo, la satisfacción con el grado de implicación del profesorado en el proyecto educativo del centro y en los proyectos institucionales de la escuela, así como los resultados referidos a la satisfacción en su relación con los colegas y con otros colectivos (familia, comunidad), lo que sugiere un buen clima relacional. Por último, las respuestas apuntan la satisfacción del docente con su capacidad para la puesta en práctica de iniciativas propias.

Abstract

From the international Observatory of the teaching profession (OBIPD, 2013), arises the concern to inquire into the satisfaction of professional teachers in primary education in

his work in workplaces and classrooms. The conclusions are obtained through a questionnaire provided to 215 teachers of both sexes and of different centers of the province of Las Palmas, in particular, of the islands of Gran Canaria and Lanzarote (Spain). A questionnaire on the satisfaction of the teaching that we have grouped around three dimensions (planning, autonomy and teaching performance) is designed. It was observed that a structure trifactorial was which is better adapted to data, with appropriate values for validity and reliability. In conclusion, we can say as a result of this preliminary analysis, that this scale can be used to evaluate job satisfaction of teachers in schools in primary education.

Teachers who composed the study sample is considered in "quite satisfied" overall. To a greater extent, teachers are satisfied with those aspects that concern directly to their professional performance and especially with the relationship established with their students. It also highlights the degree of satisfaction with the involvement of teachers in the school plan and institutional school projects, as well as the results for satisfaction in their relationship with colleagues and with other groups (family, community), suggesting a good relational climate. Finally, the responses indicate teacher satisfaction with their ability to implement their own initiatives.

Introducción

Existe una variedad de términos que hacen referencia a la satisfacción de los docentes en el ámbito de las ciencias de la educación. En el caso del profesorado, según Caballero (2002, 2003) la satisfacción tiene que ver con situaciones específicas de su labor docente y con las características de su propia personalidad, en cuanto que, todo ello, repercute en su estabilidad emocional creando tensión, estrés y produciendo malestar, tanto desde una perspectiva personal como profesional. En el presente trabajo nos ocupamos de la satisfacción de los docentes que desempeñan su tarea profesional en la etapa de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias (España), analizando la actitud general de un individuo hacia su trabajo en los centros y en las aulas de un nivel no universitario (Marcelo, 1992; Robbins y Coulter, 1996).

Satisfaccion de la profesion docente

Anaya y Suárez (2007) en un trabajo sobre satisfacción del profesorado de educación infantil y primaria, entienden la satisfacción laboral como un estado emocional positivo que refleja una respuesta afectiva al trabajo; esto es, cómo la gente se siente en relación con su trabajo o con los diferentes aspectos de su trabajo. En definitiva, al grado en el que a uno le gusta su trabajo.

Herrador, Zagalaz, Martínez y Rodríguez (2006) consideran que la mayoría de las investigaciones realizadas en España, se orientan hacia los aspectos didácticos y pedagógicos, elección profesional, interacción profesor-alumno, relación con los compañeros y compañeras de trabajo, relaciones con los padres y madres, organización y funcionamiento del centro de trabajo, relaciones con la administración educativa, formación y preparación profesional y retribución económica.

Tejero y Fernández (2009) llevaron a cabo un estudio sobre la satisfacción en la dirección escolar de centros de educación infantil, primaria y secundaria en Madrid. Entre las conclusiones destacan que el nivel más alto de satisfacción es con secretaría, luego con el profesorado y con el alumnado/familia y, finalmente, con las condiciones laborales. Por otro lado, se constata, de manera estadísticamente significativa, que la variable género no se muestra relevante en la satisfacción de los directivos, pero la variable tipo de centro sí muestra relación con la variable satisfacción, de tal forma que los directores de centros públicos de secundaria muestran menos satisfacción que los directores de centros privados/concertados, y éstos, menos satisfacción que los directores de centros públicos de primaria.

Nieto y Riveiro (2006) afirman que, por lo general, los docentes se muestran satisfechos con su trabajo, les gusta la labor que realizan en los colegios y no sustituirían su profesión actual como maestros, aunque tuviese una categoría y estatus equivalente, en caso de que se les presentase la ocasión para hacerlo. Sin embargo, los autores matizan que el nivel de satisfacción de los maestros tiende a decrecer a medida que aumenta el número de años ejerciendo la docencia, algo que sucede con los que cuentan con más de diez años de labor docente.

Por otra parte, Pedró (2006) señala que los docentes tienen un nivel confortable en cuanto a sueldos y condiciones de trabajo, en comparación con los maestros de otros países de la Unión Europea. Sin embargo, Menéndez y Moreno (2006), afirman que el

profesorado manifiesta insatisfacción en cuestiones referentes a su rol, especialmente en aquellos aspectos relacionados con las condiciones laborales que tienen en los colegios.

Aun así, los maestros manifiestan estar satisfechos con su labor docente, especialmente en aquellas cuestiones relacionadas con el placer que obtienen dando clases y la creencia de estar haciendo algo más que transmitir contenidos. No obstante, la falta de reconocimiento, las exigencias que se les imponen y la visión que tiene la sociedad sobre su trabajo son los motivos que mayor insatisfacción les producen (Bosch, 2002).

Tabla1. *Dimensiones y su significado abordas en la satisfacción del profesorado*

DIMENSIÓN	DEFINICIÓN	Aspectos abordados
PLANIFICACIÓN	Hace referencia a la satisfacción del profesorado en cuanto a la implicación en el diseño de objetivos educativos y vinculación con las actividades del centro.	Proyecto educativo
		Actividades extraescolares.
		Actividades externas establecidas por la escuela.
AUTONOMIA	Está relacionada con la toma de decisiones, la participación e implicación con los procesos y acciones, la relaciones profesionales y la pertenencia a órganos colegiados del centro.	Tomar iniciativas propias (autonomía).
		Trabajar en equipo con los colegas.
		Relacionarse con otros colectivos de la escuela (comunidad, familia, etc.).
		Realización del plan de acción tutorial establecido por la escuela.
		Implicarse en los procesos de comunicación de la escuela.
		Formar parte del equipo directivo u órganos de gestión de la escuela.
DESEMPEÑO DOCENTE	Dimensión vinculada con la satisfacción laboral global y la práctica docente en el aula.	Realización de su labor docente.
		Proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula.

Participantes, objetivos y metodología del estudio

La muestra final del estudio que describimos está constituida por 215 profesores que representan el 43,26% del total de profesores que componen el claustro de los centros de las islas de Gran Canaria y Lanzarote, que imparten docencia en la etapa educativa de educación primaria. El objetivo del estudio consiste en analizar el grado de satisfacción del profesorado de enseñanza primaria en relación a tres dimensiones, denominadas planificación, autonomía y desempeño docente que aglutinamos en torno a las dimensiones expuestas en la tabla 1.

Las respuestas al cuestionario se han sometido a un análisis estadístico descriptivo en base a la distribución de frecuencias siendo los resultados obtenidos similares a los encontrados por los autores revisados. En primer lugar calculamos los estadísticos descriptivos, media, desviación típica, asimetría y curtosis, de cada ítem. A

continuación, para determinar la estructura factorial de la escala utilizamos la técnica multivariada, modelo de ecuaciones estructurales exploratorio (MESE) y a continuación, se analizaron las evidencias de fiabilidad; para ello utilizamos el alfa ordinal.

Resultados y conclusiones del estudio

El grado de satisfacción de aquellos aspectos relacionados con la planificación del centro, presenta una satisfacción media según la opinión de los participantes, obteniéndose el nivel de satisfacción más alto con los proyectos institucionales.

El grado de satisfacción del profesorado con respecto a la Autonomía y Toma de Decisiones existentes en el centro educativo, presenta el grado menor de satisfacción por parte de los docentes que podría obedecer el alto nivel de insatisfacción con los órganos de gestión de la escuela.

La dimensión relacionada con las implicaciones del trabajo de un profesional docente, es la que mayor satisfacción manifiesta el profesorado. Satisfacción relacionada con el marco del aula, es decir, con la labor docente que están desarrollando, con el propio proceso de aprendizaje llevado a cabo y con las relaciones mantenidas con el grupo de alumnado donde desarrolla su actividad docente. Los maestros manifiestan estar satisfechos con su labor docente, especialmente en aquellas cuestiones relacionadas con el placer que obtienen dando clases.

En general, podemos comprobar un elevado grado de satisfacción en relación con los indicadores que componen el cuestionario. Si sumamos las puntuaciones en las categorías de respuestas “bastante satisfecho” (BS) y “muy satisfecho” (MS) podemos apreciar cómo la satisfacción con el alumnado (88,4%), con la realización de la labor docente (86,5%) y con el proceso de enseñanza-aprendizaje seguido en el aula (82,8%), arrojan los mayores porcentajes de respuesta.

De igual manera, el grado de satisfacción con el trabajo en equipo (80,5%), con la iniciativa propia (79,5%), con la implicación en el proyecto educativo del centro (79,5%) y con la participación en los órganos colegiados (77,6%), muestran porcentajes realzados.

Por el contrario, el profesorado se pronuncia significativamente insatisfecho con las políticas educativas, como se deduce de las bajas puntuaciones al ítem (35,85%) que, en

comparación con las respuestas al resto del cuestionario, supone el menor porcentaje de satisfacción, seguido por la satisfacción con la implicación del profesorado en la formación permanente (50,2%).

En conclusión, podemos afirmar que el profesorado se considera "*bastante satisfecho*" con las cuestiones formuladas en el cuestionario. En mayor medida, el profesorado se encuentra satisfecho con aquellos aspectos que competen directamente a su desempeño profesional y, especialmente, con la relación que establece con su alumnado. Se destacan, asimismo, la satisfacción con el grado de implicación del profesorado en el proyecto educativo del centro y en los proyectos institucionales de la escuela, así como los resultados referidos a la satisfacción en su relación con los colegas y con otros colectivos (familia, comunidad,…), lo que sugiere un buen clima relacional. Por último, las respuestas apuntan la satisfacción del docente con su capacidad para la puesta en práctica de iniciativas propias.

Para finalizar destacar que los profesores expresan una mayor insatisfacción con las políticas educativas y cierta reticencia a formar parte del equipo directivo del centro.

Referencias

Anaya, D y Suárez, J. (2007). Satisfacción laboral de los profesores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Un estudio de ámbito nacional. *Revista de Educación*, (344), 217-243.

Bosch, M. (2002). Valores y creencias del profesorado de secundaria sobre algunos aspectos de la educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, *5*(2), 2.

Caballero, J. (2003). Satisfacción e insatisfacción de los jefes de estudios de los centros escolares. *Revista de Investigación Educativa*, *21*(2), 415-435.

Caballero, K. (2002) El concepto de "satisfacción en el trabajo" su proyección en la enseñanza. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado, 6*(1-2).

Herrador, A., Zagalaz, M. , Martínez, E. y Rodríguez, I. (2006). Revisión y análisis sobre la satisfacción profesional del docente de educación física. *Lecturas: Educación Física y Deportes,11*(103). Disponible en http://www.efdeportes .com/efd103/satisfaccion-profesional.htm.

Marcelo, C. (1992). *Aprender a enseñar. Un estudio sobre el proceso de socialización de los profesores principiantes*. Madrid: MEC: CIDE.

Menéndez, C. y Moreno, F. (2006). *Ergonomía para docentes: Análisis del trabajo de las condiciones docentes*. Barcelona: Grao.

Nieto, D. y Riveiro, J. (2006). La satisfacción laboral de los profesores en función de la etapa educativa, del género y de la antigüedad profesional. *Revista de Investigación Educativa*, *24*(2), 541-556.

Pedró, F. (2006). Un diagnóstico de la situación del profesorado en España desde una perspectiva comparativa. *Revista de Educación*, (340), 243-264.

Robbins, S. y Coulter, M. (1996). *Administración*. México, Prentice-Hall Hispanoamericana, S.A.

Tejero, C. y Fernández, M. (2009). Medición de la satisfacción laboral en la Dirección Escolar. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 15*(2), 1-15.

Zubieta, J. y Susinos, T. (1992). *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*. Madrid, CIDE.

INNOVACIÓN DOCENTE DE CARÁCTER INTERDISCIPLINAR A TRAVÉS DE LA FOTOGRAFÍA TRIDIMENSIONAL DEL PATRIMONIO HISTÓRICO DE LA CIUDAD DE GRANADA

José Juan Castro Torres*, David Arredondo Garrido, Esteban José Rivas López***, María Teresa García Gallardo****, Manuel García Luque****, y Celia Prados García*****

**Departamento de Óptica; **Departamento de Construcciones Arquitectónica; ***Departamento de Expresión Gráfica Arquitectónica y en la Ingeniería; ****Departamento de Historia del Arte; *****Departamento de Derecho Internacional Privado e Historia del Derecho; Universidad de Granada, Granada, España*

Resumen

Se presentan en este trabajo los resultados de una metodología docente activa, dirigida a los alumnos de diversas titulaciones (Grado en Arquitectura, Grado en Derecho, Grado en Historia del Arte y Grado en Óptica y Optometría), en la que se pretende favorecer el trabajo cooperativo e interdisciplinar mediante el estudio de diversos monumentos y espacios urbanos del Patrimonio Histórico de la ciudad de Granada y la realización de fotografías tridimensionales. La metodología de trabajo consistió en la creación de grupos interdisciplinares de alumnos de diferentes titulaciones, teniendo cada alumno especificadas sus funciones dentro del grupo. A cada grupo interdisciplinar se le asignó un profesor tutor y un edificio o entorno urbano de la ciudad para su estudio desde las distintas disciplinas implicadas. Los resultados obtenidos mediante cuestionarios muestran una gran aceptación de la metodología docente por parte del alumnado así como una mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

Abstract

In this work we show the results of an active teaching methodology aimed at the students of different bachelor's degrees (Architecture, Optics and Optometry, History of Art, Laws), allowing the collaborative and interdisciplinary work by means of the study of several monuments and urban places of the Historic Heritage in the city of Granada and taking three-dimensional photos. The methodology consisted in creating interdisciplinary groups of students from the different bachelor's degrees involved, each

student having some specific tasks assigned. A professor-tutor and a monument (or urban place) were assigned to each group in order to study it from different disciplines. The results obtained from questionnaires and display of the three-dimensional photographs show a great acceptance of the teaching methodology as well as an improvement of the teaching-learning process of the students.

Introducción

La enseñanza universitaria está cada vez más orientada a formar profesionales con un alto grado de formación. El mercado laboral demanda en ellos no sólo un alto grado de cualificación, sino además capacidad para continuar formándose y asimilar los continuos cambios que se producen en la sociedad y en los ámbitos tecnológico y profesional. Para este fin, no sólo es necesario que los alumnos adquieran los conocimientos y las competencias exigidas en la titulación en la que se forman, sino que además deberían adquirir habilidades y competencias de carácter más transversal que le permitan dar soluciones en el desempeño de su profesión y ser capaces de trabajar e interaccionar en un equipo multidisciplinar.

Además, la adaptación de dicha enseñanza universitaria al Espacio Europeo de Educación Superior está suponiendo un cambio en el papel que desempeñan tanto el docente como el alumno: el profesor pasa a ser orientador y guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el alumno se convierte en protagonista de su proceso de aprendizaje (Rodríguez, Caurcel y Ramos, 2008). Se hacen pues necesarias nuevas metodologías docentes (López, 2005) y actividades de innovación docente que vayan dirigidas no sólo a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también a que el alumnado pueda desarrollar y adquirir competencias de carácter transversal.

Objetivos

El objetivo de este trabajo es mejorar el proceso de aprendizaje del alumnado y desarrollar sus habilidades de trabajo en equipo, no sólo con compañeros de asignatura y/o titulación sino también con compañeros de otras titulaciones, favoreciendo así la interacción interdisciplinar. Para ello, se usará la fotografía tridimensional, siendo el Patrimonio Histórico de Granada el motivo a fotografiar, como nexo de unión entre las disciplinas (asignaturas y/o titulaciones) implicadas.

Metodología

Asignaturas y titulaciones implicadas

Se llevó a cabo una metodología docente activa, dirigida a los alumnos, en las clases teórico-prácticas de asignaturas de diversas titulaciones (Tabla 1). Se establecen claramente cuatro áreas: Arquitectura, Derecho, Historia del Arte y Óptica, que pretenden interrelacionarse entre sí gracias a la riqueza patrimonial de la ciudad de Granada y usando como herramienta la fotografía tridimensional.

Tabla 1. *Asignaturas y titulaciones implicadas en la actividad.*

Asignatura	Curso	Titulación
Instrumentación Óptica	2º	Grado en Óptica y Optometría
Fundamentos de Visión Binocular	4º	
Introducción a la Historia del Arte y la Arquitectura	1º	Grado en Arquitectura
Análisis de formas arquitectónicas I	2º	
Historia del Derecho	1º	Grado en Derecho
Historia del Derecho Privado, Penal y Procesal. Historia del Derecho Público	5º	Licenciatura en Derecho
Catalogación y Técnicas de Investigación en Historia del Arte	4º	Grado en Historia del Arte
Arte Nazarí	4º	

Grupos interdisciplinares

La metodología de trabajo consistió en la creación de grupos interdisciplinares de alumnos de diferentes titulaciones (de 2 a 4 alumnos de cada titulación), teniendo cada alumno especificadas sus funciones dentro del grupo. A cada grupo interdisciplinar se le asignó un profesor tutor y un edificio o entorno urbano de la ciudad para su estudio desde las distintas disciplinas implicadas. Se propusieron un total de 8: la Casa de los Tiros, los Palacios Nazaríes de la Alhambra, las Puertas de la Alhambra, el Palacio de Carlos V, la Capilla Real, la Real Audiencia y Chancillería, la Plaza Bib-Rambla y el

Palacio de la Madraza. Las funciones de los alumnos de cada titulación fueron las siguientes:

- Alumnos de Óptica y Optometría: toma de fotografías tridimensionales in situ, elaboración de gafas 3D (rojo-azul) y transmitir al resto de compañeros todo lo relacionado con la realización de fotografías 3D y visión tridimensional.
- Alumnos de Historia del Arte: transmitir al resto del grupo los conocimientos del edificio objeto de estudio desde el punto de vista histórico y artístico.
- Alumnos de Derecho: transmitir al resto del grupo los conocimientos del edificio objeto de estudio desde el punto de vista de la Historia del Derecho Público.
- Alumnos de Arquitectura: transmitir al resto del grupo los conocimientos del edificio objeto de estudio desde el punto de vista arquitectónico. Realización de dibujos y bocetos así como de una visión seriada.

Figura 1. Esquema de la actividad interdisciplinar: a partir de los alumnos de cada una de las asignaturas (A, B y C) se van creando grupos interdisciplinares (GI_1, GI_2, etc.). A cada GI se le asigna un edificio o entorno urbano (E/EU) a estudiar y tras el trabajo cooperativo interdisciplinar, cada alumno expone el trabajo en su asignatura, haciendo énfasis a los aspectos más relevantes en relación a su materia. Infografía: José Juan Castro.

Desarrollo de la actividad

La actividad se desarrolló fuera del aula para el estudio in situ del edificio o entorno urbano. Los alumnos de cada disciplina, además de desarrollar diversas tareas

para cumplir con los objetivos de sus asignaturas, trataron de transmitir al resto los conocimientos relacionados con el edificio o entorno urbano a estudiar desde el punto de vista del contenido de su asignatura o disciplina, convirtiéndose cada alumno en un referente de aprendizaje para los demás. De este modo se estimula la interacción entre alumnos de muy diferentes disciplinas. Previamente a la visita al edificio o entorno urbano objeto de estudio, los alumnos de cada asignatura se documentaron y cada grupo interdisciplinar se reunió para la organización de la visita al edificio o entorno urbano. Tras la visita, los alumnos realizaron diverso material, como gafas 3D (rojo-azul), estereoscopios, bocetos, así como una memoria detallada de la visita. Los alumnos de cada asignatura expusieron en clase el trabajo de su grupo interdisciplinar.

Evaluación de la actividad

Para evaluar los resultados de la actividad se diseñó un cuestionario simple cuyos destinatarios fueron tanto los alumnos participantes en la actividad como los alumnos no participantes de las asignaturas implicadas. Cada ítem del cuestionario se evaluó de una escala de 1 a 9, siendo 1 la puntuación mínima (o de desacuerdo) y 9 la puntuación máxima (o totalmente de acuerdo). Los ítems evaluados fueron:

- Ítem 1. *Esta actividad es interesante y útil para mi proceso de aprendizaje y mi formación.*
- Ítem 2: *Creo acertada la organización, diseño y estructura de la actividad*.
- Ítem 3: *La realización de las diversas tareas en esta actividad fomentan el trabajo cooperativo y la relación interdisciplinar entre los alumnos*.
- Ítem 4: *La participación en esta actividad de carácter interdisciplinar resultaría útil en el desempeño de la profesión y en las relaciones interprofesionales*.
- Ítem 5: *Indique una valoración global de la actividad*.

Resultados

La figura 2 muestra los valores promedio de las valoraciones de los alumnos para cada uno de los ítems del cuestionario, tanto para los alumnos que participaron en la actividad como para alumnos no participantes. Los resultados corresponden a los cuestionarios realizados tras las exposiciones en el Grado en Óptica y Optometría.

Realizaron la encuesta un total de 65 alumnos participantes y 69 no participantes. En promedio, todos los ítems fueron bien valorados por todos los alumnos, participantes o no, siendo en todo caso mejor valorados por los alumnos participantes. Para los ítems 2, 3 y 5 no hubo diferencias significativas entre las valoraciones de los participantes frente a los no participantes. Los alumnos participantes consideraron que la actividad resulta útil para el proceso de aprendizaje del alumno (ítem 1), con una valoración promedio (desviación estándar incluida) de 8,2 ± 1,0 frente a la puntuación promedio de 7,2 ± 1,5 de los alumnos no participantes. Un resultado importante es que los alumnos participantes consideraron que la actividad resultaría útil en el desempeño de su profesión y en las relaciones interprofesionales (ítem 4) con una valoración mayor (7,7 ± 1,8) que el caso de los no participantes (6,9 ± 1,6). La actividad fue valorada muy positivamente a nivel global, con valores promedio de 8,0 ± 0,9 y 7,7 ± 1,1 para los alumnos participantes y no participantes, respectivamente.

Figura 2. Valoraciones promedio de cada uno de los ítems del cuestionario.

Conclusiones

La actividad de innovación docente de carácter interdisciplinar realizada en este trabajo supone una motivación y una mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno, a la vista de los resultados del cuestionario. El alumno participante en esta actividad lleva a cabo un aprendizaje cooperativo y tutelado entre iguales (De Miguel,

2006) en el que, lejos de competir entre sí, los alumnos del grupo se apoyan mutuamente para alcanzar un objetivo común (Camacho, 2011). Se cumplirían no sólo objetivos específicos de la asignatura, sino objetivos de carácter transversal, permitiendo al alumno desarrollar habilidades sociales, comunicativas y creativas, así como de trabajo en equipo con compañeros de otras disciplinas, aspectos de suma importancia en la formación del alumno y en el desarrollo de su futura profesión.

Agradecimientos

Al Museo Casa de los Tiros. Al Patronato de la Alhambra y Generalife. A la Real Audiencia y Chancillería de Granada. A la Capilla Real de Granada. Al Secretariado de Extensión Universitaria (Vicerrectorado de Extensión Universitaria y Deporte, Universidad de Granada). Al Secretariado de Innovación Docente y al Vicerrectorado de Ordenación Académica y Profesorado de la Universidad de Granada por la financiación del Proyecto de Innovación Docente 13-38 a través del Programa de Innovación y Buenas Prácticas Docentes en su convocatoria de 2013.

Referencias

Camacho, S. (2011). *Planificación de la Docencia Universitaria por Competencias y Elaboración de Guías Didácticas (4ª Edición). Guía didáctica*. Granada: Vicerrectorado para la Garantía de la Calidad. Universidad de Granada.

De Miguel, M. (2006). Metodología de enseñanzas y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior. Madrid: Alianza Editorial.

López, F. (2005). *Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria*. Madrid: Narcea.

Rodríguez, A., Caurcel, M. J., & Ramos, A. M. (2008). *Didáctica en el Espacio Europeo de Educación Superior. Guías de Trabajo Autónomo*. Madrid: EOS.

INNOVACIÓN DOCENTE EN ARQUITECTURA MEDIANTE LA APLICACIÓN DE LA TÉCNICA ÓPTICA DE LA «VISIÓN ESTEREOSCÓPICA» AL PROCEDIMIENTO TRADICIONAL DE ANÁLISIS ARQUITECTÓNICO DE LA «VISIÓN SERIADA»

Esteban José Rivas López*, José Juan Castro Torres, Celia Prados García***, David Arredondo Garrido****, María Teresa García Gallardo***** y Manuel García Luque*****

** Departamento de Expresión Gráfica Arquitectónica y en la Ingeniería; **Departamento de Óptica; ***Departamento de Derecho Internacional Privado e Historia del Derecho; ****Departamento de Construcciones Arquitectónicas; ***** Departamento de Historia del Arte; Universidad de Granada, Granada, España*

Resumen

En la formación del Arquitecto, se presenta imprescindible el dominio de la destreza del Análisis Visual de la ciudad. Así, en la asignatura Análisis de Formas I se enseña a los alumnos a realizar una aproximación a este aspecto a través de la Visión Seriada propuesta por Gordon Cullen, una técnica consistente en el dibujo de una serie de apuntes arquitectónicos encadenados, que considerados en suma, nos permitirán conocer y analizar un determinado itinerario del paisaje urbano. La propuesta que aquí hacemos consiste en incorporar a este método tradicional, la técnica de la fotografía estereoscópica, creando lo que hemos denominado como Visión Seriada Estereoscópica. Esta técnica supone todo un nuevo abanico de posibilidades a nivel de análisis y proyecto. Esto es así puesto que la recreación de la visión del peatón al recorrer un determinado itinerario, se hace ahora mucho más fidedigna a la experimentada en la realidad al dar al investigador la posibilidad de poder observar y analizar en tres dimensiones los fotogramas captados durante el paseo urbano.

Abstract

In the training as an Architect, the skill of proficiency in Visual Analysis of the city is indispensable. Thus, on the subject Análisis de Formas I, students are taught to make an approach to this matter through Serial Vision proposed by Gordon Cullen, a technique that consists in the drawing of a series of architectural sketches, which taken together,

will allow us to know and analyze a certain townscape. The proposal herein presented is based in the introduction to this traditional method, of the technique of the stereoscopic photography, creating what we called Stereoscopic Serial Vision. This technique constitutes a whole range of possibilities at analysis and project level. That is so because the recreation of the vision of a pedestrian when follows a particular path in the city, becomes now much more trustworthy to the one experienced in reality, when the researcher is given the opportunity to observe and analyze in three dimensions, the frames taken along the urban walk.

Introducción

El dominio del Análisis Visual de la ciudad, y por ende de su patrimonio arquitectónico, se presenta imprescindible para el Arquitecto. Para ello, dentro del contexto de la asignatura Análisis de Formas Arquitectónicas I de los estudios de Grado en Arquitectura de la Universidad de Granada, se invita a los alumnos a participar en una propuesta docente apoyada en esencia sobre el método de la «primacía de hacer», es decir, el aprehender haciendo, poniendo en práctica los conocimientos adquiridos.

En concreto, se trata de realizar una aproximación al estudio de la arquitectura a través del trabajo con las herramientas gráficas del Análisis Arquitectónico, esto es, «el conjunto de técnicas que nos permiten acercarnos al hecho arquitectónico y revelar sus elementos constitutivos» (Casado, 2010). Entre ellas se encuentra la técnica de la Visión Seriada propuesta por Gordon Cullen, urbanista británico de mediados del siglo XX conocido sobre todo por la contribución que supuso su obra *El Paisaje Urbano.* En ella trata sobre sobre lo que él mismo denominaría como el «arte de la relación» entre los diferentes componentes de la imagen de la ciudad. Según Cullen, “existe un *arte de la relación*, del mismo modo que existe un arte de la arquitectura. Su finalidad consiste en estudiar todos los elementos que constituyen el conjunto: edificios, árboles, paisaje, agua, tráfico, señalizaciones, etc. y ensamblarlos, entretejerlos de forma tal que se desencadene el drama. Para una ciudad, su ambiente, sus circunstancias, constituyen un auténtico acontecimiento dramático”. Pero, ¿en qué consiste esto exactamente? Veámoslo a continuación.

Método

La técnica de la Visión Seriada de Gordon Cullen

Según Cullen (1981), "existe un *arte de la relación*, del mismo modo que existe un arte de la arquitectura. Su finalidad consiste en estudiar todos los elementos que constituyen el conjunto: edificios, árboles, paisaje, agua, tráfico, señalizaciones, etc. y ensamblarlos, entretejerlos de forma tal que se desencadene el drama. Para una ciudad, su ambiente, sus circunstancias, constituyen un auténtico acontecimiento dramático".

La siguiente pregunta que nos debemos hacer es cómo estudiar el «arte de la relación» para llegar a entender el verdadero funcionamiento de la arquitectura de nuestras ciudades y, en consecuencia, aprender a trabajar con ella. En esencia, el secreto no radica en establecer normativas absolutas sobre el aspecto y configuración de las urbes, sino simplemente de volver nuestras miradas a otros valores (Cullen, 1981). Según el maestro Cullen, (1981) "debemos preocuparnos por la *facultad de ver*, porque es precisamente por medio de la vista por la que podremos formarnos una idea del conjunto. […] De hecho, la visión no resulta solamente útil, sino que, además, tiene la virtud de evocar nuestros recuerdos y experiencias, todas aquellas emociones íntimas que tienen el poder de conturbar la mente en cuanto se manifiestan".

Así, en los paseos a pie por una ciudad, los escenarios ciudadanos se nos revelan en forma de series o revelaciones fragmentadas (Cullen, 1981). Eso es exactamente lo que denominamos como Visión Seriada, concepto que, entendido como técnica de análisis, consiste en el entendimiento en un esquema gráfico sintético, de que la experiencia del caminar por las ciudades, no es más que el compromiso entre lo que estamos viendo en un momento determinado y lo que esperamos ver, es decir, "la visión existente y la visión que se aparece" (Casado, 1989).

En la práctica, para el desarrollo de la técnica de la Visión Seriada tradicional, cada momento singular del recorrido debe ser representado en un dibujo a mano alzada que representará los cambios y contrastes que se producen en el carácter del paisaje urbano y que, por tanto, una persona experimentará cuando se mueva por dicho itinerario (Robets, 2012). A esto se le sumará necesariamente un dibujo en planta del área concreta de la ciudad que contenga el itinerario recorrido, sobre el que se señalarán tanto el trayecto como los puntos de vista de los diferentes bocetos que componen el estudio espacial.

Fig. 1. Gordon Cullen. Ejemplo de Visión Seriada. 1974. (Cullen, 1981).

La llegada de la fotografía estereoscópica

La fotografía estereoscópica es una técnica que se descubrió en un momento coincidente con la invención de la fotografía, pero a pesar de ello, no ha sido hasta hace pocos años cuando su uso se ha extendido gracias a los avances de la tecnología. A nivel metodológico consiste en realizar dos fotografías de una misma escena o referente desde perspectivas ligeramente desplazadas en su punto de vista en la dirección del eje horizontal.

El resultado es una fotografía de carácter tridimensional, que proporciona una información adicional de profundidad y volumen con respecto a una fotografía convencional -de carácter bidimensional-, así como también una percepción mucho más real de la escena, aspectos más que interesantes a los efectos que en este texto estamos tratando.

La nueva técnica de la Visión Seriada Estereoscópica

La propuesta que presentamos en este trabajo consiste en crear una colaboración interdisciplinar entre la Arquitectura y la Óptica, incorporando al desarrollo de la

técnica tradicional de la Visión Seriada de Cullen, la técnica de la fotografía estereoscópica. De esta manera, nace una nueva técnica de trabajo para el Análisis Visual de la ciudad, que hemos acordado en denominar como Visión Seriada Estereoscópica.

En esencia, consiste en realizar desde cada punto del itinerario urbano analizado, no un apunte a mano alzada, sino una fotografía en tres dimensiones que a posteriori nos aportará información adicional a la ofrecida por la Visión Seriada convencional. Se trata en esencia de datos relacionados con las variables físicas dimensionales constitutivas del ámbito urbano analizado, y con la variable textura-color.

Así, la técnica de la Visión Seriada Estereoscópica supone un nuevo abanico de posibilidades a nivel de análisis y proyecto para el Arquitecto. Esto es así, puesto que la recreación de la visión del paseante al recorrer un determinado itinerario del paisaje urbano, se hace ahora mucho más fidedigna a la experimentada en la realidad, al dar al investigador la posibilidad de observar y analizar en tres dimensiones las visiones o fotogramas captados durante el recorrido urbano.

No obstante debemos aclarar que la aparición de esta nueva técnica no debe suponer el olvido de la tradicional, pues los dibujos a mano alzada de la Visión Seriada de Cullen, nos ofrecen datos muy sintéticos acerca de los volúmenes y las variables energéticas generadoras de los espacios estudiados. Por lo tanto, el secreto del éxito está en la conjugación de ambas técnicas, esto es: Visión Seriada de Cullen más Visión Seriada Estereoscópica.

Resultados

La nueva técnica de estudio de la imagen de la ciudad fue puesta a prueba durante la ejecución del Proyecto de Innovación Docente de la Universidad de Granada de código 13-38 y titulado *Interdisciplinariedad y Trabajo Cooperativo entre alumnos de distintos Títulos de Grado: estudio de la Arquitectura, el Derecho y la Historia del Arte del Patrimonio Local de Granada a través de la Fotografía Tridimensional*, cuya primera fase se celebró exitosamente durante el primer semestre del Curso Académico 2013-2014.

En dicho proyecto se crearon varios grupos interdisciplinares teniendo cada alumno especificadas sus funciones. A cada grupo se le asignó un profesor tutor y un

edificio o entorno urbano de la ciudad para su estudio desde las distintas disciplinas implicadas. De este modo, se llevó a cabo el análisis de un total de varios referentes arquitectónicos usando como nexo de unión de todas las disciplinas la fotografía tridimensional.

Entre las diversas actividades que se realizaron, se planteó a los alumnos el estudio del referente asignado, empleando las técnicas de la Visión Seriada de Cullen y de la nueva Visión Seriada Estereoscópica, con objeto de poder comparar posteriormente los resultados obtenidos.

Se muestran a continuación los dibujos de la Visión Seriada de Cullen (itinerario en la Fig. 2 y dibujos en la Fig. 3) y los anaglifos de la Visión Seriada Estereoscópica (Fig. 4), realizados por uno de los grupos interdisciplinares.

Fig. 2. Palacio de la Madraza: Itinerario de la Visión Seriada de Cullen y de la Visión Seriada Estereoscópica. 2014. PID UGR 13-38. Autora: Laura del Moral Carrascosa.

Fig. 3. Palacio de la Madraza: apuntes de la Visión Seriada de Cullen. 2014. PID UGR 13-38. Autoras: Laura del Moral Carrascosa y Patricia Prados Pérez.

Fig. 4. Palacio de la Madraza: anaglifos de la Visión Seriada Estereoscópica (visualizar con gafas rojo/azul). 2014. PID UGR 13-38. Autoras: Laura del Moral Carrascosa y Patricia Prados Pérez.

Conclusiones

Se ratifica lo expuesto con anterioridad, constituyéndose de este modo un nuevo Análisis Visual de la ciudad mucho más preciso, sin duda, herramienta interesante en el estudio de la ciudad actual.

Agradecimientos

Al Secretariado de Innovación Docente y al Vicerrectorado de Ordenación Académica y Profesorado de la Universidad de Granada por la financiación del Proyecto de Innovación Docente 13-38 a través del Programa de Innovación y Buenas Prácticas Docentes en su convocatoria de 2013.

Referencias

Casado, J. (1989). *Referencias para una metodología del diseño*. Granada: Rolesa.

Casado, J. (2010). *Elementos de análisis arquitectónico* (2ª ed.). Granada: Copicentro.

Cullen, G. (1981). *El paisaje urbano. Tratado de estética urbanística* (4ª ed.). Barcelona: Blume.

Roberts, B. (2012). *Serial Vision: the dynamic downtown.* Recuperado el 9 de mayo de 2014, de http://www.downtownsplus.com/blogs/downtowns-plus/serial-vision-dynamic-downtown

USO DE METODOLOGÍAS ACTIVAS PARA LA MEJORA DE LA DOCENCIA EN LA ASIGNATURA "DEVICES AND INSTRUMENTATION" DEL MÁSTER ERASMUS MUNDUS "COLOR IN INFORMATICS AND MEDIA TECHNOLOGY"

Antonio Manuel Pozo Molina, Manuel Rubiño López, Javier Hernández Andrés y Juan Luis Nieves Gómez

Departamento de Óptica, Universidad de Granada

Resumen

En este trabajo presentamos una metodología de enseñanza utilizando técnicas de aprendizaje activo en la asignatura "Devices and Instrumentation" del Máster Erasmus Mundus "Color in Informatics and Media Technology" (CIMET). Una parte de esta asignatura está dedicada al estudio de sensores de imagen y métodos para evaluar su calidad de imagen. La metodología de enseñanza que presentamos consiste en incorporar actividades prácticas durante las clases de teoría. Uno de los aspectos innovadores de esta metodología es que los alumnos aplican los conceptos y métodos estudiados en clase a dispositivos reales. Para ello, los alumnos utilizan en clase sus propias cámaras digitales, webcams, o cámaras de sus teléfonos móviles. Estas actividades proporcionan a los alumnos una mejor comprensión de la parte teórica impartida en clase y fomentan la participación activa de los alumnos.

Abstract

In this work, we present a teaching methodology using active-learning techniques in the course "Devices and Instrumentation" of the Erasmus Mundus Master's Degree in "Color in Informatics and Media Technology" (CIMET). A part of this course is dedicated to the study of image sensors and methods to evaluate their image quality. The teaching methodology that we present consists of incorporating practical activities during the lectures. One of the innovative aspects of this methodology is that students apply the concepts and methods studied in class to real devices. For this, students use their own digital cameras, webcams, or cell-phone cameras in class. These activities provide students a better understanding of the theoretical subject given in class and encourage the active participation of students.

Introducción

En ocasiones, la docencia universitaria basada en clases magistrales puede conducir a una actitud pasiva por parte de los alumnos. Se hace necesario, por tanto, introducir métodos innovadores que hagan atractiva la asignatura para los alumnos, fomentando una mayor comprensión, motivación y participación de los alumnos en el proceso de aprendizaje, además de motivar el trabajo en grupo (Barkley, Cross y Major, 2007). Una manera de favorecer la implicación del estudiante en el proceso enseñanza-aprendizaje es mediante la incorporación de metodologías activas (López, 2005) (Nilson, 2010). En el presente proyecto, hemos desarrollado e implementado un método pedagógico basado en la incorporación de metodologías activas en las clases teóricas de la asignatura "Devices and Instrumentation" del máster Erasmus Mundus "Color in Informatics and Media Technology" (CIMET).

En el máster CIMET participan cuatro universidades europeas (Granada, Francia, Finlandia y Noruega), y se desarrolla en cuatro semestres con 120 créditos ECTS. El programa, que se imparte exclusivamente en inglés, es altamente interdisciplinar, y ofrece a sus alumnos de posgrado cursos especializados, cubriendo áreas innovadoras como Color, Fotónica, Visión Computacional, Ciencias de la Imagen, Ciencias de la Computación y Tecnología Multimedia.

En la asignatura "Devices and Instrumentation" del máster CIMET, una buena parte del curso está dedicada al estudio de dispositivos de captura de imágenes, como son las cámaras CCD (*Charge-Coupled Device*) (Holst, 1996). En las clases de teoría se estudian, entre otros aspectos, el ruido espacial de detectores CCD, la transformada de Fourier, conceptos fundamentales como el de frecuencia espacial, o la Función de Transferencia de Modulación (MTF, *Modulation Transfer Function*) para evaluar la calidad de imagen de cámaras digitales.

Los objetivos concretos que se persiguen con este proyecto son los siguientes:

- Mejorar la docencia en las clases teóricas de la asignatura "Devices and Instrumentation" del máster CIMET, mediante la incorporación de metodologías activas basadas en la implementación de actividades de carácter práctico durante el desarrollo de las clases teóricas.
- Estimular la participación activa de los alumnos durante las clases de teoría.

- Fomentar el estudio y la comprensión en profundidad de la materia.
- Complementar la formación práctica de laboratorio.
- Fomentar y divulgar en la comunidad universitaria la utilización de software libre por parte del alumnado y profesorado.

El trabajo que aquí se presenta es fruto de un Proyecto de Innovación y Buenas Prácticas Docentes financiado por la Universidad de Granada, titulado *Incorporación de metodologías activas en las clases teóricas de la asignatura "Devices and Instrumentation" del máster Erasmus Mundus "CIMET"*.

Metodología

Una vez que el profesor terminaba de impartir una determinada parte de teoría, se avisaba previamente a los alumnos de la realización de actividades en clase en la próxima sesión. Los alumnos disponían en clase del manual elaborado por los profesores de la asignatura, en el que se incluían las actividades que los alumnos tenían que realizar utilizando el software ImageJ para el procesamiento y análisis de las imágenes digitales. Se les proporcionó, además, una colección de imágenes para llevar a cabo las actividades. Para la realización de las actividades, los alumnos llevaron a clase sus ordenadores portátiles y algún sistema de captura de imágenes, como sus propias cámaras digitales, webcams, o teléfonos móviles.

Como se ha comentado anteriormente, para el análisis y procesamiento de las imágenes los alumnos utilizaron el software ImageJ (http://rsbweb.nih.gov/ij/). Se trata de un software libre basado en JAVA que permite mostrar, editar, analizar y procesar imágenes digitales. A diferencia de otros programas como MATLAB, ImageJ no requiere conocimientos de programación, y permite mostrar parámetros de una imagen como su histograma, perfil de intensidad, o herramientas como la transformada de Fourier, filtros digitales o simulación de ruido en imágenes. Por otra parte, este software es muy rápido; esta característica lo hace ideal para ser utilizado durante las sesiones de teoría, de forma que se puede combinar teoría y práctica de una manera fluida. Aunque su uso no requiere conocimiento alguno de programación, es posible desarrollar programas mediante *plugins* y *macros*.

Las actividades se llevaron a cabo en cuatro sesiones de una hora cada una. Algunas de las actividades fueron las siguientes: instalar el software ImageJ en sus

ordenadores portátiles y familiarizarse con el uso de la barra de herramientas del software, interpretar el histograma de una imagen, realizar perfiles de intensidad, cómo eliminar ruido en las imágenes mediante la aplicación de filtros digitales, visualizar e interpretar la transformada de Fourier mediante ImageJ, filtrar imágenes en el dominio de la frecuencia espacial, tomar fotografías con sus teléfonos móviles de diferentes objetos o patrones que encontraban en la propia clase para obtener sus transformadas de Fourier, o aplicar el algoritmo de calibración de imágenes estudiado en clase. Para las actividades, los alumnos practicaron tanto con la colección de imágenes proporcionadas por los profesores como con las imágenes que capturaron en clase con las propias cámaras de sus teléfonos móviles. Finalmente, los alumnos evaluaron la calidad de imagen de las cámaras de sus teléfonos móviles mediante la MTF utilizando el patrón de barras USAF 1951, o capturando con sus cámaras los patrones presentados en la pantalla de sus ordenadores portátiles; una vez finalizada la captura de imágenes y obtenida la MTF, compararon los resultados obtenidos con sus dispositivos con los del resto de compañeros, motivando así el trabajo en grupo y el análisis crítico de los resultados.

Resultados

El proyecto ha incentivado la participación activa y el debate en clase. Además, ha permitido que los alumnos comprendan en profundidad diferentes aspectos de la materia impartida, como por ejemplo la transformada de Fourier de imágenes digitales; en general, a los alumnos les supone cierta dificultad comprender y aplicar la transformada de Fourier en el procesamiento de imágenes digitales. Sin embargo, las actividades realizadas en clase con el software ImageJ han ayudado a los alumnos a interpretar y aplicar dicha herramienta en casos prácticos concretos.

La evaluación interna del proyecto se llevó a cabo mediante la realización de una encuesta de satisfacción y opinión de los alumnos sobre el proyecto, elaborada por el equipo docente. Los resultados han sido muy satisfactorios, ya que los cinco alumnos de la asignatura han valorado de manera muy positiva el proyecto. En concreto, la puntuación en la pregunta del cuestionario en la que se solicita a los alumnos su nivel de satisfacción global sobre la realización del proyecto, ha sido 5 (en promedio) en una escala de 1 a 5.

Finalmente, los productos generados por el proyecto han sido el manual de actividades elaborado por el equipo docente del proyecto, una colección de imágenes para su procesamiento digital, las encuestas realizadas a los alumnos y, finalmente, un informe de propuestas de mejora. Las imágenes, con licencia *Creative Commons*, fueron seleccionadas y descargadas de la web http://www.stockvault.net por el equipo docente, y pueden utilizarse libremente con fines docentes.

Conclusiones

El presente Proyecto de Innovación Docente ha tenido muy buena acogida entre los alumnos, como han puesto de manifiesto los resultados de las encuestas de satisfacción y opinión del alumnado.

Hemos podido constatar, durante el desarrollo de las clases, que la incorporación de metodologías activas en las clases de teoría ha supuesto una mayor motivación y participación de los alumnos en clase, además de una mejor comprensión de los conceptos y métodos explicados en las clases de teoría. Todo esto ha repercutido positivamente en el proceso de aprendizaje de los alumnos. El equipo docente implicado en este proyecto está, por tanto, muy satisfecho con el desarrollo del mismo y los resultados obtenidos

Uno de los aspectos innovadores de la metodología docente que hemos llevado a cabo es que los alumnos utilizan dispositivos reales en varias de las actividades propuestas. Estos dispositivos son las cámaras digitales de los propios alumnos, webcams, o cámaras de sus teléfonos móviles. De esta manera, las actividades se presentan atractivas para el alumno, ya que los alumnos aplican los conceptos y métodos estudiados en las clases de teoría a sus propios dispositivos, facilitando así una mejor comprensión de la materia teórica estudiada.

Agradecimientos

A la Universidad de Granada, por la financiación del Proyecto de Innovación y Buenas Prácticas Docentes con código 12-207, titulado *Incorporación de metodologías activas en las clases teóricas de la asignatura "Devices and Instrumentation" del máster Erasmus Mundus "CIMET"*.

Referencias

Barkley, E. F., Cross, K. P., y Major, C. H. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo: manual para el profesorado universitario*. Madrid: Morata.

Holst, G. C. (1996). *CCD Arrays, Cameras, and Displays*. Bellingham: SPIE Optical Engineering Press.

López, F. (2005). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea.

Nilson, L. B. (2010). *Teaching at its best*. San Francisco: Jossey-Bass.

RELACIONES ENTRE ESTILOS DE APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN ENTRE PARES

María Cortés, Alberto Valentín, Estrella López, M.M. González-Tablas y Pedro Mateos

Universidad de Salamanca, Facultad de Psicología

Resumen

Introducción. El sistema educativo universitario generalmente no ha formado a sus alumnos en la capacidad de evaluar las tareas objeto de su formación. En general, la evaluación la ha realizado el profesor de forma exclusiva, aunque las nuevas tendencias consideran relevante utilizar una evaluación formadora. (Rodríguez, Palmero, & Rivas, 2011), tal como la evaluación entre pares. Además, los estudiantes muestran estilos diferentes en su manera de enfrentarse al proceso de aprendizaje. Estos estilos han sido definidos por Belenky, Clinchy, Goldberger, & Tarule (1997) como conocimiento separado (SK) y conectado (CK). **Objetivo.** Averiguar si el estilo de aprendizaje está relacionado con la evaluación realizada por sus compañeros. **Método.** Participantes: 98 estudiantes de psicología de segundo curso, de los cuales 82 eran mujeres. Instrumento: Encuesta de Actitudes hacia el Pensamiento y el Aprendizaje (ATTLS) implementada en Moodle. Dos cuestionarios de evaluación entre pares creados para la asignatura Estadística Inferencial. **Resultados.** Se encontraron correlaciones inversas significativas entre la evaluación a los compañeros de trabajo y SK, tanto al comienzo como al final del curso. Además relaciones directas entre los estilos de aprendizaje y entre los dos tipos de evaluación. **Conclusión.** Atendiendo a la definición de Belenky sobre el Conocedor Separado, los resultados de nuestro estudio sugieren que los alumnos con estilo de aprendizaje separado manifiestan una conducta beligerante e individualista y por tanto sus compañeros de trabajo tienden a evaluarlo negativamente.

Abstract

Introduction. The university education system has generally not trained their students in the ability to assess the tasks covered by their training. In general, the evaluation has been performed by Professor exclusively, although new trends consider using a formative assessment relevant. (Rodriguez, Palmero, & Rivas, 2011), such as peer

review. Additionally, students show different styles in how they deal with the learning process. These styles have been defined by Belenky, Clinchy, Goldberger, & Tarule (1997) as a separate knowledge (SK) and connected knowledge (CK). **Objective.** Find out if your learning style is related to the evaluation by peers. **Method.** Participants: 98 students of psychology second year. 82 participants were women. Instrument: Survey of Attitudes Towards Thinking and Learning (ATTLS) implemented in Moodle. Two peer assessment questionnaires created for the course Statistical Inference. **Results.** Significant inverse correlations between evaluation and coworkers SK, both at the beginning and at the end of the course were found. Beside direct between learning styles and the two types of evaluation relations. CONCLUSION: Based on the definition of Belenky on Separated Knower, the results of our study suggest that students with learning style separately show a belligerent and individualistic behavior and therefore their colleagues tend to negatively evaluate.

Introducción

La teoría de las formas de conocimiento surge dentro del ámbito de la investigación de género (Galotti, 2001; Gherardi, 2012), y lo que pretende es explorar la comunicación dentro de un entorno colaborativo de aprendizaje. Dentro de este ambiente, Belenky (1997) describe dos formas de enfrentarse al conocimiento:

Los conocedores conectados (CK) y los conocedores separados (SK) (sin conectar con el pensamiento de los otros).

Es Galotti en 1999 la que desarrolla una herramienta para medir en qué grado se es un conocedor conectado o separado, siguiendo la propuesta teórica desarrollada por Belenky

Las personas con un CK alto, tienden a disfrutar más del aprendizaje, cooperan más, son más empáticos y tienen inclinación a construir sobre ideas ajenas. El enfoque de estos conocedores es relacional, establecen una conexión entre el individuo y el objeto de estudio.

Las personas con SK alto, tienden a tomar una actitud de aprendizaje más crítica y argumentativa. Se distancian de la situación cuando van a realizar la evaluación, tratándolas de manera más objetiva. Cuestionan y se plantean todo antes de aceptarlo.

Se podría decir que los conocedores conectados tratan primero de comprender y después de evaluar, mientras que los conocedores separados comienzan evaluando la situación, y luego se ponen en la perspectiva de la otra persona.

Estas formas de abordar el conocimiento, sin embargo, son independientes una de la otra, la mayoría de las personas utilizan ambas formas de conocimiento en función de la situación en la que se encuentren, aunque generalmente se inclinan por de ellas.

El objetivo del estudio es poner en relación las formas de conocimiento y la evaluación que se lleva a cabo en la asignatura Estadística II de la titulación del Grado en Psicología de la USAL.

Método

Materiales

Para el estudio se utilizó la encuesta Attitudes to Thinking and Learning Survey (ATTLS), Encuesta de Actitudes hacia el Pensamiento y el Aprendizaje, instrumento desarrollado por Galotti et als (1999) que mide el nivel de conocimiento conectado (CK) y separado (SK). La encuesta consta de 20 ítems, 10 para cada subescala que se puntúan del 1 al 5, siendo la puntuación mínima para cada subescala 10, y la máxima 50 La encuesta fue administrada a los estudiantes al comienzo del curso y al final del mismo. Y se encuentra disponible en la plataforma virtual Moodle (Dougiamas y Taylor, 2003; Mishra, 2014)

Se utilizaron también rubricas pactadas a comienzo de curso que recogían aspectos fundamentales del trabajo de los alumnos. Estas evaluaciones tenían diferentes matices en función de quien era la figura que emitía la evaluación, bien el profesor, bien los alumnos que recibían la explicación, o bien los alumnos que habían trabajado como tutores de sus compañeros.

Participantes

Los participantes fueron 98 alumnos matriculados en la asignatura Estadística II del grado en Psicología de la Universidad de Salamanca, de los cuales 16 eran hombres con una media de edad de 19,13.

Diseño

Una parte importante de la asignatura se desarrolla mediante la realización de un trabajo de grupo. El trabajo consiste en que los miembros del grupo elaboraren un tema de la asignatura a partir del material facilitado al comienzo del curso y en 2 tutorías obligatorias. Posteriormente estos alumnos deben explicar el tema asignado a sus compañeros de clase. Una vez finalizada la exposición, los estudiantes que han expuesto el tema reciben una evaluación por parte de sus "compañeros/alumnos", otra por parte del profesor, y finalmente se evalúan entre los propios miembros del grupo que ha expuesto.

Procedimiento

Tanto al inicio como al final del curso se pasa el cuestionario ATTLS, da tal manera que obtenemos las puntuaciones de los alumnos en CK y SK en dos momentos diferentes, con la asignatura como intervención o tratamiento. También se recogieron las evaluaciones por parte del profesor, de los alumnos y de los compañeros.

Resultados

Para ver la relación existente entre las medidas tomadas se realizó una correlación de Pearson, en la que se encontró que existían correlaciones fuertes entre las puntuaciones de antes y de después en ambas formas de conocimiento (próximas a 0.7, $p<.000$), (Liu, 2013) también se encontraron correlaciones entre las puntuaciones que asignaban los alumnos que habían recibido la explicación, y la valoración por parte de los miembros del grupo que exponía, aunque en esta ocasión las correlaciones eran más suaves ($\rho=.305$, $p=.002$), y por último, se encontraron correlaciones significativas pero inversas entre las puntuaciones en SK tanto antes como después y la evaluación realizada entre los compañeros ($\rho=-.343$, $p=.001$; $\rho=-.267$, $p=.008$). (tabla 1)

Tabla1. *Correlaciones entre evaluaciones y ATTLS*

		Evaluación compañeros grupo pequeño	Evaluación grupo grande	Evaluación tutor	Antes CK	Antes SK	Después CK	Después SK
Evaluación compañeros grupo pequeño	corr							
	p							
Evaluación grupo grande	corr	.305						
	p	.002						
Evaluación tutor	corr	.026	-.005					
	p	.800	.959					
Antes CK	corr	-.013	.060	.037				
	p	.900	.555	.721				
Antes SK	corr	-.343	-.026	-.085	.246			
	p	.001	.800	.406	.015			
Después CK	corr	.016	.089	-.039	.703	.143		
	p	.879	.384	.705	.000	.159		
Después SK	corr	-.267	-.072	-.021	.202	.699	.251	
	p	.008	.484	.841	.046	.000	.013	

Con los datos obtenidos en este último resultado parecía oportuno realizar un algoritmo de predicción CHAID (figura 1). Para ello categorizamos las puntuaciones de CK y SK en tres grupos: alto, medio y bajo CK y SK (cabe decir que no obtuvimos sujetos con puntuaciones bajas en ninguna escala), y a partir de estas puntuaciones categorizadas, se predecirá la puntuación por parte de los compañeros del grupo.

Puntuación obtenida	Categorizando
10-20	Bajo
20-40	Medio
40-50	Alto

Figura 1. Algoritmo de predicción CHAID.

Discusión y conclusiones

En función de las correlaciones obtenidas, se puede pensar que las formas de conocer son estables en el tiempo, aunque en ocasiones se vean modificadas por una tarea en concreto que requiera de un determinado estilo. Las correlaciones se encuentran entre las evaluaciones entre los alumnos del grupo grande y pequeño, pero no entre las realizadas por el profesor, por lo que podría pensarse que alumnos y profesor están evaluando aspectos diferentes.

A partir de los resultados obtenidos, se puede concluir que las personas que en un primer momento obtuvieron puntuaciones altas en SK, serán los peor puntuados por sus compañeros, independientemente de las puntuaciones al final del curso. Los que mejor puntuaciones obtendrán serán los que se mantengan con puntuaciones medias en SK tanto al comienzo como al final del curso. Y por último los que obtengan puntuaciones medias al principio del curso en SK, pero las aumenten en la segunda aplicación de la encuesta serían evaluados de manera intermedia.

Una de las limitaciones del estudio es la población de la que fue extraída la muestra, ya que la mayoría eran mujeres, y puede sesgar la información recogida (Galotti, 2006; Miyazoe, 2010; Schommer-Aikins, M, 2014), ya que el género es uno de los factores que se han estudiado que influye a la hora de elegir una determinada carrera.

Referencias

Belenky, M. F. (Ed.). (1997). *Women's ways of knowing: The development of self, voice, and mind*. Basic Books.

Dougiamas, M., & Taylor, P. (2003). Moodle: Using learning communities to create an open source course management system. In D. Lassner & C. McNaught (Eds.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2003* (pp. 171-178). Chesapeake, VA: AACE.

Galotti, K. M., Clinchy, B. M., Ainsworth, K. H., Lavin, B., & Mansfield, A. F. (1999). A new way of assessing ways of knowing: The Attitudes Toward Thinking and Learning Survey (ATTLS). *Sex roles*, *40*(9-10), 745-766.

Galotti, K. M., Drebus, D. W., & Reimer, R. L. (2001). Ways of knowing as learning styles: Learning MAGIC with a partner. *Sex Roles*, *44*(7-8), 419-436.

Galotti, K. M., Ciner, E., Altenbaumer, H. E., Geerts, H. J., Rupp, A., & Woulfe, J. (2006). Decision-making styles in a real-life decision: Choosing a college major. *Personality and Individual Differences*, *41*(4), 629-639.

Gherardi, S. (2012). Ways of Knowing: Gender as a Politics of Knowledge?.*Handbook of Gender, Work and Organization*, 37.

Liu, D., Mbilizi, M. A., & Watson, L. (2013, October). Women's ways of knowing in information technology specialties at a community college. In *Frontiers in Education Conference, 2013 IEEE* (pp. 273-279). IEEE.

Mishra, S. (2014). Online teaching in the digital age. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, (ahead-of-print), 1-4.

Miyazoe, T. (2010, June). Learning styles and gender online: The Attitudes Towards Thinking and Learning Scale (ATTLS) and the Classroom Community Scale (CCS). In *World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and*

Telecommunications (pp. 3413-3422). Chesapeake, VA.: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Schommer-Aikins, M., & Easter, M. (2014). Cultural values at the individual level and the malleability of ways of knowing. *Educational Psychology*, *34*(2), 171-184.

ESTUDIO COMPARATIVO DE LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE COLIMA

Norma Guadalupe Márquez Cabellos, Briseda Noemí Ramos Ramírez, M.C. Martín Gerardo Vargas Elizondo y Andrea Stephanie Barrera Moreno

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Colima

Resumen

Antecedentes. El supuesto es que el estudiante construye su propio conocimiento a su ritmo y de acuerdo a sus estrategias metacognitivas, obteniendo resultados favorables en su rendimiento académico. **Método.** Se implementaron cuatro fases para el logro del objetivo general (a) identificación de la muestra de estudio (b) toma de medida a partir del test para las carreras (c) análisis de la aplicación de estrategias metacognitivas: planeación, evaluación y regulación del aprendizaje en el programa de educación especial (d) análisis de los resultados del test. **Resultados y Conclusiones.** Los resultados fueron: (a) se identificaron los estudiantes con altas capacidades en la aplicación de estrategias metacognitivas (b) se identificaron en los sujetos la aplicación que realizan de las herramientas del pensamiento antes, durante y después de la solución a un problema; y cómo éstas sirven para desarrollar su acción estratégica metacognitiva (c) se afirmo la importancia de desarrollar estrategias metacognitivas encaminadas a adquirir herramientas para el trabajo autónomo, el aprendizaje autorregulado, así como la planeación, evaluación y control del propio aprendizaje; conduciendo a obtener éxito en diferentes áreas de estudio y (d) se afirmo la importancia de contar con estructuras curriculares centradas en el estudiante y aprendizaje.

Abstract

Precedents. The assumption is that the student constructs their own knowledge at their own pace and according to their metacognitive strategies, obtaining favorable results in their academic achievement. **Method.** There were implemented four phases to achieve the global objective (a) identification of study sample (b) measurement, from the test, for the bachelors degrees (c) analysis of metacognitive strategies application: planning, evaluation and learning regulation on Special Education degree (d) analysis of the test

results. **Results and Conclusions.** The results were: (a) the students with high abilities on the application of metacognitive strategies were determined (b) it was identified on the individuals, the application they performed of the thought tools before, during and after the solution to a problem (c) it was stated the importance of developing metacognitive strategies directed to acquire tools for the independent study, self-regulated learning, as well as planning, evaluation and control of their own learning (d) it was declared the importance of having curricular structures focused on the student and learning.

Introducción

Para efectos de este trabajo nos centramos en un aspecto del aprendizaje: las estrategias metacognitivas y el dominio de su habilidad estratégica que utilizan los alumnos para aprender, específicamente estudiantes de licenciatura de las carreras de Educación Especial (LEE) y Educación Media Especializado en Matemáticas (LEMEM) de la Facultad de Ciencias de la Educación (FCE) de la Universidad de Colima (UDC) del último grado escolar. Aunque ambos programas educativos pertenecen a la misma unidad académica cada uno tiene un modelo educativo diferente, en la LEE se lleva a cabo el enfoque basado en competencias, mientras que en la LEMEM se conserva un esquema tradicional centrado en la enseñanza. En este sentido, se pretendió comparar el uso de estrategias metacognitivas de los estudiantes y su impacto en el rendimiento académico, así como se identificó si la implementación de un modelo centrado en competencias y el aprendizaje favorece el desarrollo de estrategias metacognitivas en los estudiantes, de tal manera que se refleja en su rendimiento académico.

Flavell (1976) señala que la metacognición se refiere al "conocimiento que uno tiene sobre los propios procesos y productos cognitivos o sobre cualquier cosa relacionada con ellos, es decir, las propiedades de la información o los datos relevantes para el aprendizaje" (p. 232).

Por su parte, Beltrán (2003) describe las estrategias de aprendizaje que utilizan los alumnos centrada en tres constructos: (a) *procesos*, referidos a la sucesión de macro-actividades u operaciones mentales implicadas en el acto de aprender tales como: la atención, comprensión, adquisición, reproducción o transfer; (b) *técnicas*, son las

actividades visibles, operativas y manipulables para hacer un resumen, esquema, mapa conceptual; y (c) *estrategias*, entendidas como el plan de acción que tienen un carácter propositivo e intencional. Beltrán, Pérez y Ortega (2006) denomina estas estrategias como:

 Proceso cognitivo: (a) sensibilización, considerada como la puerta de entrada a cualquier aprendizaje, (b) motivación, centrada en la actitud para el aprendizaje, la afectividad y control emocional, (c) elaboración, es el proceso de transformación de la información en conocimiento. Las clasifica en selección, organización y elaboración de la información, (d) personalización**,** referida al momento en el que el aprendizaje cobra su sentido más personal y la interpretación de la realidad responde a claves originales del estudiante. Las describe en pensamiento crítico y creativo, recuperación y transferencia.

 Proceso metacognitivo: metacognición, referida como la serie de estrategias y disposiciones que empujan al estudiante a planificar, regular y evaluar el proceso de aprendizaje.

Se distinguen tres grandes categorías metacognitivas: planificación, regulación y evaluación; acciones que siguen de alguna manera la realización de cualquier tarea antes, durante y después de haberla hecho (Beltrán, 2003). Las estrategias metacognitivas nos permiten reflexionar sobre la naturaleza de la tarea que tenemos que ejecutar, los objetivos planteados, las estrategias a utilizar para llevarla a cabo, así como las posibles dificultades que pudiéramos encontrar.

Método

Para el logro del objetivo general se identificó la muestra de estudio, se tomó la medida a partir del test para las carreras, se analizó la aplicación de estrategias metacognitivas: planeación, evaluación y regulación del aprendizaje en los programas educativos y se analizó los resultados del test. Para el análisis de los resultados estadísticos se utilizó el programa Microsoft Office Excel 2007.

Para identificar las estrategias metacognitivas de los estudiantes, se aplicó el test de estrategias de aprendizaje (Beltrán, 2006), conformado por 70 ítems divididos en dos grandes apartados: estrategias de aprendizaje y estrategias metacognitivas, así mismo, se

analizaron los indicadores de rendimiento como: tasa de retención, porcentaje de aprobación e índice de satisfacción.

Resultados

A partir del instrumento aplicado se compararon los resultados por categorías: 1) Sensibilización, 2) Elaboración (Selección, Organización y Elaboración de la información), 3) Personalización (Pensamiento crítico, Transferencia y Recuperación de la información y 4) Metacognición (Planificación, Regulación y Evaluación). Las tres primeras correspondientes a estrategias meramente de aprendizaje y la última incluye estrategias que planifican, regulan y evalúan a las tres primeras categorías.

En las tres categorías pertenecientes a las estrategias de aprendizaje el grupo de educación especial se ubicó por encima del de matemáticas, siendo la comparación en torno a la media obtenida por cada grupo. Como se aprecia en la gráfica 1 las diferencias son considerables respecto de un grupo y el otro.

Gráfica 1. Comparativo de la media obtenida en las estrategias de aprendizaje, ambas carreras.

A partir de esto se deduce que en lo que respecta a sensibilización, los resultados favorecen a la (LEE) porque su carrera tiene un enfoque considerablemente humanista lo que propicia un estudiante sensible y con actitud de servicio.

En cuanto a las categorías de elaboración y personalización, se infiere que la ventaja de la (LEE) se debe a la forma en que los estudiantes reciben sus clases, ya que el enfoque por competencias les permite seleccionar por ellos mismos la información que consideren importante, así como organizarla y posteriormente encontrar relaciones

con conocimientos previamente adquiridos, de una manera eficaz; de esta manera se crean estudiantes más críticos y capaces de transferir los conocimientos del aula a contextos reales.

Los resultados del uso de estrategias metacognitivas se muestran muy parejos, pero a favor de la (LEE). En las tablas 1.1 y 1.2 se muestran los datos obtenidos en cuanto la categoría metacognitiva (Total) y las subcategorías (planificación/evaluación y regulación).

Tabla 1.1. *Resultados de las estrategias metacognitivas, Matemáticas*

Sub categorías	**MEDIA**	**DESV. TÍPICA**	**MEDIANA**
Planificación/Eval.	21.1	3.3	21
Regulación	13.1	2.9	13
TOTAL	**34.2**	**4.4**	**34**

.

Tabla 1.2. *Resultados de las estrategias metacognitivas, Educación Especial.*

Sub categorías	**MEDIA**	**DESV. TÍPICA**	**MEDIANA**
Planificación/Eval.	22.1	3.0	22
Regulación	15.5	2.7	15
TOTAL	**37.5**	**4.4**	**37**

Se incluye también la gráfica donde se compara a las sub-categorías y a la categoría respecto a la media obtenida por cada grupo. *(Ver gráfica 2).*

Gráfica 2. Comparativo de la media obtenida en las estrategias metacognitivas, ambas carreras.

Los resultados del apartado relacionado específicamente a la metacognición, nos lleva a la idea de que un estudiante de educación especial muestra ser más

independiente y organizado en el uso de estrategias que ayudan en su aprendizaje, que se vuelve autorregulado de acuerdo a sus propias necesidades y experiencias adquiridas durante su proceso continuo de educación.

Para resumir se tienen resultados generales a favor del grupo perteneciente a la licenciatura en Educación Especial, asumiendo su ventaja por la forma de laborar que se lleva, ya que además de trabajar bajo el modelo en competencias, la estructura curricular de su plan de estudios es más flexible lo que permite al estudiante el autoconocimiento y dirección de su propio proceso de aprendizaje, a diferencia del grupo de licenciatura en Educación en Media Especializada en Matemáticas que su plan se estructura de una manera rígida, donde cabe mencionar también que su modelo de enseñanza es de tipo tradicional lo que de un modo u otro provoca que el estudiante no desarrolle habilidades que beneficien el aprendizaje autónomo, autorregulado y autodirigido.

Finalmente el comparativo principal de este estudio es el que respecta al uso de estrategias metacognitivas y la influencia en el rendimiento académico de los estudiantes. El grupo de matemáticas obtuvo ventaja con un promedio grupal de 9.01; sin embargo, en el uso de estrategias se mantuvieron siempre por debajo del grupo perteneciente a educación especial, quienes obtuvieron un promedio de 8.99.

A partir de esto se infiere que el uso eficaz y pertinente de la diversa gama de estrategias metacognitivas no se ve reflejado directamente en los indicadores de rendimiento de los estudiantes, pero si en su aprendizaje, al mostrar mejores resultados en aquellos que dominan sus estrategias metacognitivas de los que no.

Conclusiones

El uso de estrategias metacognitivas es un camino adecuado que nos permite lograr muchos de los objetivos que la educación actual global plantea.

La tarea de los profesionales de la educación se torna a “enseñar a aprender”, no se puede pensar que el cambio necesita ser solo por parte de los estudiantes; sino que el papel del profesor es determinante, pues al transformar sus prácticas de enseñanza promueve el cumplimiento de sus objetivos de aprendizaje por parte de los estudiantes, debe fungir como guía del aprendizaje pero un guía preciso y correcto en sus funciones.

Referencias

Beltrán, L. J. (2003). Estrategias de aprendizaje en sujetos de altas capacidades. *Educación*, 55-73.

Beltrán, J., Pérez, L., y Ortega, M. (2006). *Manual CEA, Cuestionario de estrategias de aprendizaje*. Madrid: TEA.

Flavell, J.H. (1976). Metacognitive Aspects of Problem Solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 232). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

ESTUDIO DE LAS EXPERIENCIAS FORMATIVAS DEL ALUMNADO DE LENGUAS EXTRANJERAS. ANÁLISIS DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE

Magdalena López Pérez

Universidad de Extremadura

Resumen

Antecedentes. Los métodos pedagógicos que podemos seguir en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera están supeditados a determinadas variables de contexto, presagio y proceso que nos facilitan la investigación eficiente y eficaz en el aula de Lengua Extranjera. **Método**. Para llevar a cabo este estudio, alumnos de tercer curso del Grado de Maestro, Especialidad de Lenguas Extranjeras, Facultad de Educación (Badajoz) de la UNEX, contestaron a un cuestionario sobre las preferencias y los estilos de aprendizaje del alumnado en las clases de lengua extranjera, centrándonos en las variables de presagio. **Resultados**. Los datos proporcionados demuestran que el rendimiento de los alumnos en la clase de lengua extranjera está íntimamente relacionado con su aprendizaje auditivo. También muestran que el alumnado desarrolla más la dependencia de campo, es decir, son alumnos más intuitivos que prefieren un aprendizaje basado en la fluidez y en el uso de la lengua extranjera más que en las reglas gramaticales. **Conclusiones**. Cuanto mayor es el aprendizaje adquirido en la competencia comunicativa de *listening*, el alumnado siente una mayor motivación y atracción hacia la asignatura de Lengua Extranjera, lo que les hace conseguir unos resultados mejores.

Abstract

Background. The teaching methods that we can follow in any process of teaching and learning a foreign language are subject to certain context, presage and process variables which facilitate the efficient and effective research in the foreign language classroom. **Method.** In order to carry out this study, students in their third year of the Teaching Degree, Specialty of Foreign Languages, Faculty of Education (Badajoz) from the University of Extremadura (UNEX), answered a questionnaire about the preferences and learning styles of students in the foreign language classes, focusing on the presage variables. **Results.** The data provided demonstrate that the students' performance in the

foreign language classroom is closely related to the hearing learning. Furthermore, they show that the students develop more the field dependence, that is to say, they are more intuitive students who prefer a learning process based on fluidity and the usage of the foreign language rather than on grammatical rules. **Conclusions.** The higher the learning acquired in the listening communicative competence is, the greater motivation and attraction to the subject of foreign language the students feel, what makes them get better results.

Introducción

Para Matos y Pasek (2008: 34-35), "el docente es el orientador del proceso, promotor y un facilitador de oportunidades que propicia la experiencia de aprendizaje en el alumno, pues mediante el desarrollo de proyectos se favorece la investigación en el aula y el estudiante aprende a observar, formular problemas, clasificar, describir, comparar, analizar, sintetizar, establecer relaciones, formándose para la vida". Sin embargo, para Balbi (2006), la investigación no es una estrategia didáctica, sino que el aula es concebida como un espacio neutro donde el docente únicamente posee y transmite el conocimiento. Dicha investigación tiene una doble perspectiva (Elliott, 1996: 34)[1]:

1. La investigación *sobre el aula*, que sigue un paradigma positivista y experimental.
2. La investigación *en el aula*, que sigue el paradigma de la investigación sobre la acción.

Con este estudio pretendemos analizar aquellas variables de presagio relacionadas exclusivamente con el alumnado, puesto que "nos proporcionan información y claves muy importantes sobre sus experiencias formativas y sus características individuales (aptitudes, actitudes, motivación, formación académica, estilos cognitivos, edad, sexo, etc.) para establecer determinadas relaciones con los

[1] Para un estudio más detallado de las diferencias fundamentales entre ambos paradigmas, véase Madrid, D. (1998). *Guía para la investigación en el aula de idiomas*. Granada: Grupo Editorial Universitario, p. 17.

procesos de aprendizaje, que nos pueden ayudar a mejorar los resultados finales" (Madrid, 1998: 26). De hecho, nos vamos a centrar únicamente en la dependencia e independencia de campo según la clasificación de Reid (1995) y Witkin, Oltman, Raskin y Karp (1987) y en los estilos perceptivos visuales, auditivos y táctiles, pertenecientes al grupo de los estilos sensoriales.

Método

El tipo de investigación del presente estudio es descriptiva y se trata, además, de una investigación de campo (Bavaresco, 1994) a través de un cuestionario validado.

Participantes

Los sujetos de la investigación pertenecen al tercer curso del Grado de Educación Primaria (cuatro grupos), Especialidad de Lenguas Extranjeras, de la Facultad de Educación (Badajoz) de la Universidad de Extremadura. La muestra viene representada por (N=154), siendo el número de hombres 56 (36.36%) y el de mujeres 79 (51.29%). Diecinueve de las personas encuestadas (12.33%) no indicaron su sexo aunque sí contestaron de manera completa las veinticinco preguntas, como refleja el siguiente gráfico:

Gráfico 1. Descripción de la muestra.

Diseño

Nuestro cuestionario, diseñado y validado por el Prof. Daniel Madrid (1998: 42, 44), consiste en 25 preguntas agrupadas en dos bloques:

- El primero, de 10 preguntas, relativo a la dependencia o independencia de campo
- El segundo, centrado en las preferencias sensoriales, esto es, en los estilos cognitivos de aprendizaje, consta de 15 preguntas

Procedimiento

Ambos bloques utilizan escalas de tipo Likert (de 1 a 5 puntos) que nos permiten cuantificar los datos obtenidos y pretenden aportar nociones sobre las preferencias y los estilos de aprendizaje del alumnado. De hecho, las respuestas ofrecidas a los alumnos son las siguientes:

1 = nunca 2 = casi nunca 3 = a veces

4 = casi siempre 5 = siempre

Resultados

A continuación, mostramos los resultados obtenidos del primer bloque, siguiendo la tabla proporcionada por Madrid (1998: 43):

Tabla 2. *Resultados del primer bloque.*

Ítems que informan sobre la independencia de campo:	Puntuación asignada al ítem		Ítems que informan sobre la dependencia de campo:	Puntuación asignada al ítem	
	M	F		M	F
1	184 (3.29)	270 (3.42)	2	189 (3.38)	279 (3.53)
3	185 (3.3)	288 (3.65)	4	158 (2.82)	215 (2.72)
5	151 (2.7)	220 (2.78)	6	198 (3.54)	275 (3.48)
7	187 (3.34)	238 (3.01)	8	172 (3.07)	279 (3.53)
9	168 (3)	200 (2.53)	10	176 (3.14)	278 (3.52)
Total:	**875**	**1216**	**Total:**	**893**	**1326**
Puntuación media INDEPENDENCIA DE CAMPO	**3.125**	**3.07**	Puntuación media DEPENDENCIA DE CAMPO	**3.18**	**3.35**

A grandes rasgos y de manera general, la mayoría de las preguntas obtienen una media en torno al 3 (a veces), excepto las preguntas 4 y 5, cuya valoración media es de 2.82 y 2.7 respectivamente para los alumnos y de 2.72 y 2.78 respectivamente para las alumnas.

Significativo es también el hecho de que ante la pregunta número 9 los alumnos hayan sacado una media de un 3 (a veces) mientras que las alumnas han obtenido una media de 2.53 (casi nunca).

La siguiente cuestión hace referencia al rendimiento de los alumnos: “Mi nota media en idioma extranjero viene siendo”. Se proporcionan al alumnado una escala tipo Likert con 5 opciones:

1 = muy deficiente (1-2) 2 = insuficiente (3-4)

3 = aprobado/bien (5-6) 4 = notable (7-8)

5 = sobresaliente (9-10)

El resultado obtenido de los alumnos encuestados es que la nota media del alumnado es de un 2.4, lo que significa que la mayoría de los alumnos reconoce que tiene un pésimo nivel de la lengua extranjera, puesto que sus notas medias oscilan entre el 3 y el 4. La media de los alumnos es de 2.59, de los cuales más de la mitad contestaron que su nivel medio es entre 5-6 (53.57%). Asimismo, las alumnas también coinciden en la calificación obtenida, ya que el 51.89% de ellas obtuvo la misma calificación, siendo el 15.18% de alumnas frente al 14.28% de alumnos los que sacaban una buena calificación en la asignatura de inglés como lengua extranjera.

En el siguiente bloque de preguntas, las posibles respuestas pertenecen también a la escala de Likert siendo las contestaciones las mismas que en el bloque primero. Indicamos los datos en la siguiente tabla (Madrid, 1998: 44):

Tabla 3. *Resultados del segundo bloque.*

Aprendizaje visual			**Aprendizaje auditivo**			**Aprendizaje táctil**		
Ítem nº	**Puntuación**		**Ítem nº**	**Puntuación**		**Ítem nº**	**Puntuación**	
	M	**F**		**M**	**F**		**M**	**F**
1	150 (2.68)	235 (2.97)	7	133 (2.38)	200 (2.53)	3	158 (2.82)	272 (3.44)
2	169 (3.02)	275 (3.48)	8	142 (2.54)	215 (2.72)	6	167 (2.98)	290 (3.67)
4	156 (2.79)	226 (2.86)	9	143 (2.55)	212 (2.68)	11	125 (2.23)	199 (2.52)
5	127 (2.27)	200 (2.53)	13	128 (2.29)	212 (2.68)	12	158 (2.82)	222 (2.81)
10	191 (3.23)	283 (3.58)	14	133 (2.38)	196 (2.48)	15	156 (2.79)	226 (2.86)
TOTAL	**793 (2.83)**	**1219 (3.08)**	**TOTAL**	**679 (2.42)**	**1035 (2.62)**	**TOTAL**	**764 (2.72)**	**1209 (3.06)**

El estilo de aprendizaje visual, centrado más en lo leído que en lo escrito, es el más valorado por los alumnos, con una valoración media de 2.83 por parte de los alumnos y de un 3.08 por parte de las alumnas.

El siguiente estilo por el que se decantan más es el aprendizaje táctil, es decir, por lo escrito frente a lo leído (2.72 como valoración media de los chicos y 3.06 como valoración media de las chicas). De hecho, apenas si hay diferenciación entre ambos estilos de aprendizaje en cuanto a las preferencias del alumnado encuestado. Sin embargo, sí observamos que todos los alumnos consideran el estilo de aprendizaje auditivo como el menos usado (2.42 y 2.62 respectivamente como valoración media).

Conclusiones

Como se puede apreciar de los datos analizados, observamos que los alumnos encuestados desarrollan más la dependencia de campo, es decir, son alumnos más intuitivos que prefieren un aprendizaje basado en la fluidez y en el uso de la lengua extranjera más que en las reglas gramaticales. Este dato es de marcado interés puesto que nos proporciona una clave importante sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera.

Asimismo, los datos proporcionados nos demuestran que el rendimiento de los alumnos en la clase de lengua extranjera está íntimamente relacionado con su estilo de aprendizaje. La amplia mayoría de ellos manifiesta que su rendimiento en la asignatura de lengua extranjera inglés oscilaba entre el 5-6.

En cuanto a los estilos de aprendizaje de los alumnos, observamos que están más familiarizados con el aprendizaje visual, en primer lugar, seguido del aprendizaje táctil y, por último, con el aprendizaje auditivo. Esto es, sus preferencias en cuanto al aprendizaje de una lengua extranjera se centran en las competencias comunicativas de *reading* y *writing*, primando la primera de ellas, con la que se sienten más seguros y confiados. Sin embargo, la competencia de *listening* queda en segundo plano, ya que prefieren realizar ejercicios escritos que escuchados. Esto es fruto de la metodología que se les ha impuesto en los inicios de su aprendizaje, cuando se primaba más las explicaciones de las reglas gramaticales que el uso funcional de la lengua.

Por esta razón, y teniendo en cuenta los datos extraídos, durante este curso hemos trabajado con los alumnos la lengua inglesa desde un punto de vista contextual y funcional, haciendo un mayor hincapié en el aprendizaje adquirido en la competencia comunicativa de *listening*, puesto que esto le supone al alumnado de una mayor motivación y atracción hacia la asignatura de Lengua Extranjera.

Referencias

Balbi, A. (2006). La investigación como estrategia didáctica en la práctica docente. *Acta Científica Venezolana*, 57(Sup. 1).

Bavaresco, A. (1994). *Técnicas de Investigación.* Maracaibo: Universidad del Zulia.

Elliott, J. (1996). *La investigación-acción en educación.* Madrid: Morata.

Madrid, D. (1998). *Guía para la investigación en el aula de idiomas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Matos, Y. y Pasek, E. (2008). La observación, discusión y demostración: técnicas de investigación en el aula. *Laurus. Revista de Educación*, *14(*27), 33-52.

Reid, M. (1995). Learning Styles: Issues and Answers. *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*, pp. 3-34.

Witkin, H. A.; Oltman, P. K.; Raskin, E.; & Karp, S. A. (1987). *Tests de Figuras Enmascaradas: Forma colectiva-GEFT.* Madrid: Publicaciones de Psicología Aplicada.

ANEXO I: Cuestionario sobre los estilos de aprendizaje

EA1: ESTILOS DE APRENDIZAJE (1)
(Dependencia e independencia de campo)

Colegio: ..... Idioma: .....
Curso: ..... Nº lista: ..... Sexo: M F Fecha: 01/02/2002

¿Cuáles son tus preferencias y tus estilos de aprendizaje en la clase de lengua extranjera? Conócete mejor puntuando lo siguiente de 1 a 5, teniendo en cuenta que:

5 = siempre *3 = a veces* *2 = casi nunca*
4 = casi siempre *1 = nunca*

1. Cuando me enseñan una lámina, una foto o un póster, cuando me presentan un texto o en cualquier otra situación me fijo preferentemente en sus **partes**, en los detalles y en sus componentes, antes que en el todo.
2. Cuando me enseñan una lámina, una foto o un póster, cuando me presentan un texto o en cualquier otra situación mi percepción es **global**, es decir me fijo antes en el todo que en sus partes.
3. Prefiero trabajar con palabras y oraciones, con elementos sueltos y con **las partes de los textos** en lugar de trabajar con el texto completo; creo que aprendo más con los ejercicios que explotan las partes del texto ya sean de tipo *gramatical*, de *vocabulario* o de *pronunciación* que con los ejercicios más globales e integrales que incluyen textos completos, por eso los prefiero.
4. Prefiero trabajar con **el texto completo** en lugar de trabajar con palabras y oraciones, con elementos sueltos y con las partes de los textos; creo que aprendo más con los ejercicios más globales e integrales que incluyen textos completos en lugar de los ejercicios que explotan las partes del texto ya sean de tipo gramatical, de vocabulario o de pronunciación.

4. Prefiero **trabajar solo** y con ejercicios individuales en lugar de trabajar en parejas o por equipos.
5. Prefiero **trabajar** con otros compañeros de clase, ya sea por parejas o **en equipos**.
6. Aprendo más y mejor con **actividades formales** de clase que me resulten serias y que estén controladas por el profesor.
7. Prefiero trabajar y creo que aprendo mejor con **ejercicios informales** y menos serios, donde me siento más relajado.
8. Suelo ser independiente y autónomo, no siento necesidad de identificarme con los demás compañeros, me cuesta trabajo compartir lo que piensan y sienten los demás y no me suelen afectar sus éxitos y fracasos.
9. Siento necesidad de identificarme con los demás compañeros, comparto fácilmente lo que piensan y sienten, y me afecta sus éxitos y fracasos.

RENDIMIENTO:

Mi nota media en idioma extranjero viene siendo:

5 = sobresaliente (9-10)
4 = notable (7-8)
3 = aprobado/bien (5-6)
2 = insuficiente (3-4)
1 = muy deficiente (1-2)

RESULTADOS:

Ahora pasa aquí las puntuaciones de los items anteriores y conoce tus estilos de aprendizaje:

Items que informan sobre la **independencia** de campo:	Puntuación asignada al item:	Items que informan sobre la **dependencia** de campo:	Puntuación asignada al item:
1 3 5 7 9	....	2 4 6 8 10	....
Total:	.....	Total:	.....
Puntuación Media INDEPENDENCIA DE CAMPO:	.....	Puntuación Media DEPENDENCIA DE CAMPO:	.....

EA2: ESTILOS DE APRENDIZAJE (2)
Preferencias sensoriales

(Basado en el cuestionario de Barsch (Davis 1989)

Colegio: ..... Idioma: .....
Curso: ..... Nº lista: ..... Sexo: M .... F X Fecha: 2/7/2012

¿Cuáles son tus preferencias y tus estilos de aprendizaje en la clase de lengua extranjera? Conócete mejor puntuando lo siguiente de 1 a 5 teniendo en cuenta que:

5 = siempre *3 = a veces* *2 = casi nunca*
4 = casi siempre *1 = nunca*

1. Prefiero las explicaciones y las actividades escritas a las explicaciones y actividades puramente orales.
2. Me gusta escribir en el cuaderno determinadas palabras y frases para revisarlas después visualmente, porque viendo las cosas por escrito las aprendo mejor.
3. Me gustan los trabajos manuales.
4. Comprendo y sigo las instrucciones sobre mapas con facilidad
5. Me encanta interpretar diagramas, ilustraciones y gráficos y no necesito que me ayuden a entenderlos.
6. Recuerdo y aprendo mejor las cosas cuando las escribo varias veces.
7. Aprendo las disciplinas académicas a través de conferencias, charlas, grabaciones e intervenciones orales mejor que a través de la lectura de libros.
8. Aprendo la ortografía de las palabras repitiendo las letras y las palabras en voz alta mejor que escribiéndolas en un papel.
9. Comprendo y me quedo mejor con el contenido de un reportaje oyéndolo por la radio que leyéndolo en un periódico.
10. Trato de recordar lo que he estudiado imaginándolo visualmente en mi mente.
11. Aprendo mejor a deletrear las palabras escribiéndolas imaginariamente con el dedo.
12. Se me da muy bien resolver rompecabezas, laberintos y "puzzles".
13. Prefiero escuchar las noticias en la radio a leerlas en el periódico.
14. Comprendo las instrucciones orales mejor que las escritas.
15. Me gusta dar palmaditas a los demás, estrechar la mano, tocar y manipular los objetos.

LA ESTIMULACIÓN DE LA IMAGINACIÓN Y CONCENTRACION MENTAL A TRAVÉS DE LA RELAJACION PARA EL DESARROLLO DE LA EXPRESION ARTISTICA EN EL ALUMNADO DE EDUCACION SUPERIOR

Rafaela Mª Herrero Martínez, Belén Quintero Ordóñez y María del Carmen García de Viguera

Centro de Magisterio "Sagrado Corazón" Universidad de Córdoba, España

Resumen

La universidad, exige un aprendizaje centrado en la adquisición de competencias académicas o profesionales. Esta realidad, obliga a modificar la metodología docente en el grupo aula, debido a las dificultades que presenta el alumnado en el rendimiento académico y que repercute negativamente en las relaciones interpersonales dentro del ámbito educativo, haciendo que se dificulte la adquisición de competencias establecidas en su titulación. Esta experiencia muestra una modalidad docente innovadora, provocando la necesidad de aplicar estrategias y técnicas didácticas de dos docentes pertenecientes a las áreas de conocimiento de Expresión Artística y Corporal y Didáctica y Organización Escolar, que aúnan esfuerzos para buscar la mejora y el enriquecimiento artístico del alumnado de 2º de Grado de Educación Infantil, en el Centro de Magisterio "Sagrado Corazón", adscrito a la Universidad de Córdoba. La finalidad de esta propuesta es diseñar secuencias formativas centradas en las necesidades que presenta el alumnado teniendo en cuenta sus capacidades e intereses dentro del grupo-aula, siendo necesario modificar la metodología de trabajo en dichas áreas para que a través de su vivencia personal del control postural y respiratorio, y de las representaciones simbólicas consiga mejorar sus conductas erróneas del presente para poder instaurarlas en su rutina académica diaria.

Abstract

The University requires learning focused on the acquisition of academic skills or professional. This reality requires modifying the teaching methodology in the classroom group, due to the difficulties problem of students in academic, have negative repercussions into relationships education within the educational environment, making the acquisition of skills set is difficult in its degree, doing very difficult acquisitions new

competencies in own studies. This experience shows an innovative teaching method, causing needs to apply new strategic and didactic techniques from two areas of knowledge and Artistic Corporal Expression and School Organization, linking work to looking for artistic enrichment of students 2º Degree of Pre-school education at the Center "Sagrado Corazón", attached Cordoba University. The purpose of this proposal is to design training sequences focusing on the needs presented by students considering their abilities and interests within the classroom group, being necessary to modify the methodology of work in these areas so that through their personal experience of the control postural and respiratory systems, and symbolic representations improve their erroneous get this to set up in its own academy life.

1- Introducción

Como docentes de educación superior, se detecta que el alumnado que accede a nuestro centro viene con cargas emocionales y psicológicas sin resolver que afectan a su rendimiento académico y a las relaciones interpersonales que surgen en el grupo aula.

Asimismo, dentro del grupo aula se encuentra la problemática de grupos de trabajo desestructurados, compañeros/as que son en realidad rivales, niveles de competitividad desmedidos, problemas de autoestima y un largo etc.

Esta realidad, trae consigo una serie de inconvenientes desfavorables para el alumnado, tales como la falta de reflexión, observación, concentración y relajación, que influyen directamente en el comportamiento, en la actitud y en la forma de expresión, pero sobre todo en la formación del alumnado universitario centrada en la adquisición de competencias.

En esta línea, algunos docentes universitarios apuestan por fomentar el mundo de la intuición, la sorpresa y el asombro, incluyendo enfoques metodológicos innovadores para enseñar al alumnado de Grado nuevas estrategias metodológicas que potencien la creación, la imaginación y la expresividad para aplicarlos como futuros docentes de los más pequeños, niños y niñas de la etapa educativa de Educación Infantil (3-6 años).

En base a lo expuesto, desde las áreas departamentales de Expresión Artística y Corporal y Didáctica y Organización Escolar, se están aunando esfuerzos para utilizar la relajación y las visualizaciones para abordar la carga emocional y psicológica, e iniciar

el proceso creativo del alumnado de Educación Superior como base de su formación integral.

2- Tratamiento didáctico de la creatividad artísitica

Edward (1998), defiende la idea de que la gran mayoría de las personas estamos capacitados para pintar, mostrando un método para que todo aquel que desee intentarlo pueda hacerlo. En este sentido, al alumnado universitario se le exige la realización de alguna obra de expresión plástica, por lo que el docente debe motivar con frases positivas para reforzar su autoestima; buscando la parte positiva del acto creador y del esfuerzo personal del alumnado. Por lo que con dicha actuación, los beneficios son mayores y los resultados serán más satisfactorios con el paso del tiempo.

En esta línea, siguiendo a Edwards (1998), expresa que nuestro cerebro posee una parte creadora, la derecha, que es la responsable de la ilusión e imaginación, de la creación y la expresividad artística.

Sin embargo el verdadero protagonista y constructor del conocimiento es el propio alumnado y, por tanto deberá exteriorizar lo que lleva en su interior. Asimismo, según Acaso (2009, p. 185),

> Para que el profesorado pueda realmente ayudar al alumnado en esta tarea debe aceptar que lo que el profesor enseña nunca es lo que el estudiante aprende, porque en el proceso de aprendizaje se da una comunicación triangular, en el que el tercer integrante, es el inconsciente.

Por tanto, para potenciar la imaginación, la creatividad y la expresividad del alumnado de educación superior, será necesario diseñar secuencias formativas que ayuden a la adquisición y al logro de la competencia creatividad artística.

3- Diseño de la propuesta

A través de las materias Educación Plástica y Convivencia Escolar y Cultura de Paz se están elaborando relajaciones centradas en que “visualizar e imaginar son dos componentes importantes de la capacidad para el dibujo” (Edwards, 1988, p.43), dirigidas al alumnado de 2º de Grado de Educación Infantil del Centro de Magisterio “Sagrado Corazón”, adscrito a la Universidad de Córdoba, con la finalidad de que estos logren desarrollar la competencia de creatividad artística.

La propuesta diseñada consta de tres sesiones que forman parte de la secuencia formativa dirigida al alumnado universitario.

La primera sesión, se inicia con un ejercicio de relajación donde se invita al alumnado a colocarse en una postura cómoda. A continuación, se les muestra la forma de inspirar y expirar a través de la respiración diafragmática.

Una vez transmitido uno de los puntos claves de la sesión, la respiración, se describe la finalidad de la secuencia formativa: estimular su imaginación y concentración mental, para proyectarse en un futuro inmediato. Con ella se trabajará el yo, como parte integradora entre cuerpo y mente.

Según Edwards (1988), el cerebro es el artífice de la percepción artística y de observación de la realidad, y por lo tanto de la capacidad de observación, síntesis y resolución de un problema, sea de la índole que sea. En este caso, la mente que ha asimilado recuerdos ya vividos, solo tiene que liberarse de las tensiones acumuladas y dejar fluir esas lecciones intrínsecas e innatas y hacerlas conscientes en el momento presente.

Esta sesión tiene una temporalización de 20 minutos.

Por otro lado en la segunda sesión, se incorporan dos agentes externos que son fundamentales para que el alumnado pueda entrar en contacto con su interior y su mente creadora: la música y la voz.

La música, será una pieza tranquila que ayude a la concentración. La voz, debe ser pausada y serena, con un ritmo melódico y tranquilo dejando prolongados espacios de tiempo para que el alumnado pueda asimilarlo.

Asimismo, según Dewey (2008, p.199), defiende que “el elemento común a todas las artes, […] es la organización de energías como medio para producir un resultado”.

Una vez iniciada la melodía, se le invita a cerrar los ojos y a centrarse tan solo en su respiración, tomando conciencia de ella. Se le guía la relajación comenzando por el cuerpo, desde la cabeza hasta los pies. Se le indica que se sienta ligero de equipaje y, que en ese instante solo existen ellos/as.

Tras un tiempo prudencial donde cada discente se ha relajado, se comienza a leer en voz alta una serie de frases con un trasfondo moral, que refuerzan su autoestima, haciéndoles conscientes del momento presente.

En este sentido para Edwards (1988 p.7), lo principal para aprender a dibujar "es preparar las condiciones que provoquen el cambio mental a un modo diferente de procesar la información, el estado de conciencia ligeramente alterada que permite ver bien". Por este motivo se les motiva para proyectarse en un futuro inmediato con un alto índice de satisfacción para atraerlo al presente, que los estudiantes se imaginen realizándolo por ellos/as y que son capaces de crear.

Para hacerles conscientes del momento presente se ha escogido el texto del Decálogo de la Serenidad de San Juan XXIII (2014). Tomando como referencia este escrito, se realizarán algunas modificaciones y, se adaptarán frases a las necesidades de la sesión planificada.

Esta sesión tiene una temporalización de unos 20 a 30 minutos aproximadamente.

Finalmente, una vez terminada la sesión de relajación y visualización mental, se comienza la tercera sesión, donde el alumnado en silencio, plasmará en el papel lo que su mente creó, durante esos momentos de serenidad. Deberá realizarlo en un corto espacio de tiempo, como máximo en 15 minutos, ya que se trata de trabajar la fluidez y sintetización de la imagen y del movimiento.

4- Resultados

Los objetivos que se pretenden conseguir con dicha propuesta son:

- Reforzar la autoestima del alumnado.
- Relajar el cuerpo mediante la respiración.
- Visualizar y retener imágenes mentalmente.
- Proyectar y traer al presente su imagen futura.
- Mejorar el ambiente del grupo aula.
- Dar rienda suelta a la imaginación, sin coartar su libertad expresivo-plástica.
- Adquirir destreza y fluidez en el adiestramiento manual.

En base a los objetivos planteados, se elaborará una escala de estimación para valorar el grado de satisfacción del alumnado participante en la propuesta diseñada.

Tras la ejecución de la propuesta, esperamos que el alumnado consiga liberar el estrés producido por las cargas emocionales y psicológicas sin resolver que afectan a su rendimiento académico y a las relaciones interpersonales con sus iguales.

5- Referencias

Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades*. Madrid: Catarata.

Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.

Edwards, B. (1988). *Dibujar con el lado derecho del cerebro*. Madrid: Herman Blume.

Juan XXIII (2014). *Decálogo de la serenidad*. Madrid: San Pablo.

IMPLEMENTATION OF A MENTORING PROGRAM AT E.T.S.I. NAVALES

M. Carmen Rodríguez-Hidalgo, David Díaz, Teresa J. Leo y Miguel Ángel Herreros

Dpto. de Sistemas Oceánicos y Navales. Escuela Técnica Superior de Ingenieros Navales, Universidad Politécnica de Madrid, España

Abstract

Background. The first course at University typically involves a great modification in the student lives who arrive at a new institution where they have little or none friends. This situation implies a big change in their lives, together with a new way of teaching and evaluating their knowledge. The main objective is to get the very new student integration in the University Community with the volunteer help of a mentor who is a veteran student at the institution, and who has already been integrated in the University way of life. **Methodology.** Students belonging to the second and third courses are invited to become voluntary mentors, and help to first course students getting the recognition of one ECTS. Mentors have also been assigned a professor who coordinates them and can assist them in any appearing problem during their relationship with the trainees. Each mentor will gather trainees in several reunions where he will initiate them on how to cope with the course subjects and the chances the University offers. **Results and Conclussions.** The results seem excellent. Mentors feel themselves proud of having been useful to trainees who are very satisfied with the program. A good relationship between promotions has been achieved.

Resumen

Antecedentes. El primer curso en la universidad suele suponer un gran cambio en las vidas de los estudiantes que se incorporan a una nueva institución en la que no suelen tener amigos o conocidos, donde existe una nueva forma de enseñar y evaluar sus conocimientos. El principal objetvo es conseguir una rápida integración de los estudiantes novatos en la comunidad universitaria a partir de la ayuda de de un mentor voluntario, estudiante veterano ya integrado en la vida universitaria. **Método.** Se invita a estudiantes de segundo y tercer cursos a convertirse en mentores voluntarios para ayudar a los estudiantes de primero, a cambio de obtener el reconocimiento de 1 ECTS. A los

mentores se les asigna un profesor tutor que les coordina y ayuda en cualquier problema que pueda aparecer durante su relación con los novatos. Cada mentor se reunirá con los alumnos novatos en varias reuniones donde se les guiará en la manera de acometer el curso y sobre los recursos que la Universidad ofrece. **Resultados y Conclusiones.** Los resultados son excelentes. Los mentores se sienten orgullosos de haber sido útiles a los alumnos novatos, quienes están muy satisfechos con el programa. Se ha logrado una buena relación inter-promociones.

Introduction

The first course at University typically involves a great modification in the student lives; all of them arrive at a new institution where they have little or none friends. This fact is increased, in several cases, as they need to move to a new city, and in many cases they start to live by their own far from their relatives.

This situation implies a big change in their lives, together with a new way of teaching and evaluating their knowledge: University is different from the previous stages of their studies. They must cope with all of these changes in a very few months as their knowledge of several subjects will be tested in their first exams in January, leading in several cases to their first failures.

Keeping in mind all these, the help of student-colleges, who have previously been in this situation, seems advisable in order to get a good and fast integration of the very new students in the University Community.

Moreover, as Goleman (1995) highlights, the importance of emotions in creating interpersonal networks within the teaching-learning process is a key in this process.

The Mentoring Program has been implemented in E.T.S.I Navales, as it is mandatory in EHEA syllabus according to ANECA (2007) requirements.

The main objective is to get the very new student integration in the University Community with the volunteer help of a mentor who is a veteran student at the institution, and who has already been integrated in the University way of life. These mentors received one E.C.T´s credit for their dedication and the new students get their knowledge and advices to cope with their new academic situation.

Some teachers voluntarily are in charge of the Mentors, the veteran students; their help in the program is to be available in case there is any problem with the group.

Methodology

Students belonging to the second and third courses of the two Degrees studied at E.T.S.I. Navales, are invited to become voluntary mentors, and then they must assist to a previous course of 4 hours long.

Once trainees are listed they are assigned a Mentor, who will gather them in several reunions. These reunions will introduce them not only how to cope with the course subjects but also the chances the E.T.S.I. Navales offers, such as, library, computer lab, laboratories, sport associations and so on.

These meetings, usually four-five, during the first six months of the course take place in the cafeteria; in some cases the mentors show the different facilities.

Mentors not only contact their trainees in these sessions (as it was previously designed) but they also have given them their mail address and their telephone numbers so they can contact them in the social media, and public or private chats.

Results and Conclussions

The trainees have answered several questions in order to analyze the impact in their academic results, as can be seen in Figure 1, where students have been asked about the five subjects they have in the first semester. Most of the students have gone to classes and have passed their exams, although they do not feel confident enough in their relationship with their teachers, as they do not go to tutorials. But they do not need to pay supplementary classes in private academics.

Figure 1. Students Academic Results.

Figure 2 shows a high percentage of the students who have undergone the Mentoring Program that feel satisfied with their performance in their academic results in E. T. S. I. Navales after their first course exams.

Figure 2. Students Satisfaction with their Academic Results.

The first course students are very satisfied with the Mentoring Program, as can be seen in Figure 3; they classified the different questions between “very satisfied” and “totally satisfied” bands, they seem to be grateful to the Mentor labor and they have found a college to get information and to show them the path to have integrate themselves in the Institution.

Figure 3. Students Satisfaction with the Program.

There are two questions, related to the information receive and the usefulness of the Mentoring Program for the academic results, marked to be improved. Maybe, the demands on the Mentor are higher than it should be in this point but, in any case, it seems simple to solve: the Mentoring Program has just to provide them a guide to key issues. On the other hand, the academic results are not included in the program so the question seeks to know how much the program also improves their results as a side effect.

Even so, better results have been produced as it can be seen in Figure 4.

Figure 4. Comparison of the academic results between students in the Program (left) and out the Program (right).

Regarding the Mentors, after every reunion they have given a short report to the teachers in order to make them aware of the possible problems or the topics developed. In their reports none problem have arisen so the teachers do not have to interfere in their relationship with their trainees. The only problem found was that not all the trainees who have manifested interest in the Program have undergone the total length of it.

Once the Program was finished the Mentors have completed a final report where they have manifest that they feel satisfied with the program as it gives them the chance to be in charge of a group of people, gaining some experience in leadership competences, and to feel useful to them, as they are the key to integrate them to University. They give them the first hand advices to follow and pass the subjects, to borrow a book in the library, to use the computer room, to play any sport competition inside the Institution, etc.

The Mentors have also been asked for improvements in the Program, and they have remarked that the program should begin the first day of the Trainees class, so they can help from the very beginning to them. They have showed that the main goals were achieved as the trainees felt them as colleges and they could transmit their experiences to them in a relationship of trust.

So the main conclusions to this first Mentoring Program that is ended, is that the results seem excellent.

Globally it can be said that a good relationship between promotions has been achieved and in some cases first course students have pass all the subjects brilliantly.

References

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). (2007). *Guía para la Evaluación de los Títulos Oficiales de Máster*. Madrid: ANECA.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

PROPUESTAS INNOVADORAS PARA FAVORECER LA ATENCIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES EN CASTILLA-LA MANCHA

Ascensión Palomares Ruiz*, Javier Moyano Navalón* y Esteban Sánchez Manzano**

** Universidad de Castilla-La Mancha*; *** Universidad Complutense de Madrid.*

Resumen

Antecedentes. Los diversos estudios provocados por la controvertida Ley de Mejora de la Educación (LOMCE) han evidenciado los numerosos problemas que están generando los constantes cambios legislativos en la consecución de la igualdad de derechos y de una educación de calidad para todos. *Método.* El presente estudio se enmarca en el contexto de Castilla-La Mancha y tiene como objetivo principal propiciar un cambio en la comunidad educativa que permita una detección y atención adecuada a las necesidades educativas del alumnado con altas capacidades. La investigación es fundamentalmente de tipo descriptivo, pretendiendo analizar críticamente la realidad en el momento que se realiza la investigación. *Resultados.* Se ha comprobado que se propicia un leve cambio para superar las concepciones tradiciones de la inteligencia y se abren nuevas vías tendentes a concebir la superdotación como la conjunción de características complejas que interactúan entre sí. *Conclusiones.* Se propone la creación de medidas innovadoras, como las eco-aulas, configuradas como comunidades de aprendizaje que posibiliten el desarrollo integral de todas las capacidades, competencias y valores del alumnado, que planifican, realizan y regulan su propio trabajo, bajo la mediación del profesorado, por medio de métodos didácticos diversificados, en un espacio multiuso abierto y tecnológicamente organizado.

Palabras clave: Eco-aulas, Atención a la diversidad, Altas capacidades, Evaluación psicopedagógica, Escuela inclusiva.

Abstract

Background. The several studies caused by the controversial Education Improvement Law (LOMCE) have proven the numerous problems that the constant legislative changes are generating in achieving equal rights and quality education for all. *Method.*

The current study is framed within the context of Castilla-La Mancha having as its main objective to propitiate a change within the educational community that allows an adequate detection and attention to the educational needs of those students with high abilities. The research is mainly descriptive, pretending to critically analyse the reality at the same time the research is conducted. *Results.* It has been found that a slight change is encouraged in order to overcome the traditions conceptions of intelligence with new pathways being opened to conceive giftedness as the conjunction of complex characteristics that interact among them. *Conclusions.* The creation of innovative measures is proposed, as the eco-classrooms, configured as learning communities that facilitate the holistic development of all abilities, competencies and values of the students, who plan, conduct and regulate their own work, under the mediation of teachers, through diversified didactic methods, in an open multipurpose space technologically organised respecting nature.

Key words: Eco-classrooms, Attention to diversity, High capacities, Psychopedagogic evaluation, Inclusive school.

Introducción

La escuela inclusiva de calidad supone la introducción de una mayor complejidad en los sistemas sociales, en general, y en el sistema educativo, en particular. La respuesta al alumnado con altas capacidades constituye una oportunidad de enriquecimiento de dichos sistemas, que avanzan en la introducción de estrategias para dar respuesta a la diversidad. Es preciso, por tanto, trabajar la construcción de una cultura que reconozca, tenga en cuenta y valore la diferencia humana.

El concepto de alta capacidad ha evolucionado ligado al concepto de inteligencia. Haciendo un repaso dentro del marco de la inteligencia contextualizada, con la que se identifica nuestro estudio, encontramos la propuesta de Gadner (1983) con su modelo de las inteligencias múltiples; la de Renzulli y Reis (1997) con la teoría de los tres anillos en la que convergen la alta inteligencia, alta motivación de logro y creatividad; y la del espíritu crítico, creativo e inconformista (Palomares, 1998 y Sánchez, 2009) que amplía los modelos anteriores e introduce los factores contextuales y relacionales.

La LOMCE, Ley Orgánica 8/2013, para la Mejora de la Calidad Educativa, menciona las altas capacidades sin cambios sustanciales. Lo mismo podemos decir del Real Decreto, 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, sin que su Artículo 14 aporte nada nuevo respecto a la legislación anterior.

En Castilla-La Mancha, el primer acercamiento a ofrecer una respuesta legislativa a los alumnos con altas capacidades, lo encontramos en la Resolución de 17-07-2001, de la Dirección General de Coordinación y Política Educativa y en la Orden 15-02-03, punto de referencia actual para determinar los criterios y el procedimiento para flexibilizar la respuesta educativa al alumnado con altas capacidades. Todo ello, nos lleva a afirmar que estamos trabajando con una legislación de más de una década.

Método

En nuestro estudio se ha trabajado con una muestra representativa de 315 alumnos de 2º, 4º y 6º de un C.E.I.P de Albacete, de un barrio socio-económico y cultural medio. Se ha realizado una primera clasificación, atendiendo al análisis de la inteligencia, desde el punto de vista del conocimiento de su estructura diferencial. Se ha pasado la *Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales (BADYG –R).* El BADYG-E1 a 2º de E.P, el BADYG-E2 a 4º de E.P y el BADYG-E3 a 6º de E.P. y se han considerado tres grados de capacidades (Tabla 1).

Tabla 1. *Grados de alta capacidad según su cociente intelectual*

ALTA CAPACIDAD	**Percentil PC**	**Cociente Intelectual CI**	**Desviación Típica Z**
Moderada	85-98	115-129	+1 y +2
Media	98-99	130-144	+2 y +3
Superior	99-100	145-160	+3 y + 4

Fuente: Elaboración propia

Cada grado de capacidad se ha dividido en tres niveles. En la Tabla 2, se reflejan las frecuencias y porcentajes de los 89 alumnos con CI superior a 115, de la muestra estudiada.

Tabla 2. *Porcentaje de alumnado según su cociente intelectual*

ALTA CAPACIDAD	**Percentil PC**	**Cociente Intelectual CI**	**Frecuencia n=89**	**Porcentaje %**
Moderada	85-98	Nivel 1: 115-119	39	12.7%
25.1%		Nivel 2: 120-124	27	8.6%
		Nivel 3: 125-129	12	3.8%
Media	98-99	Nivel 4: 130-134	09	2.5%
2.8%		Nivel 5: 135-139	01	0.3%
		Nivel 6: 140-144	00	0.0%
Superior	99-100	Nivel 7: 145-149	01	0.3%
0.3%		Nivel 8: 150-154	00	0.0%
		Nivel 9: 155-160	00	0.0%

Fuente: Elaboración propia

Resultados

A lo largo del curso 2013-14, a estos 89 alumnos se les pasó diferentes pruebas. Con el Raven, el centil fue superior en todos al 65%; en las escalas de Renzulli, valoradas por el profesorado (1 a 6), la media fue 4,566; el cuestionario de auto-imagen el nivel fue medio-alto; el autoconcepto de Piers Harris la puntuación media fue de 67 (nivel normal-superior); el cuestionario de personalidad EPQ-J dio un percentil medio; en las pruebas de rendimiento BACEP-1-2-3, el centil es superior a 87; en las pruebas de creatividad, con dibujos y pruebas TAEC obtienen resultados medio-altos; el test CREA ofrece media de percentil de 73; en los test de estilo cognitivo, como el MFF-20, se observan tendencias reflexivas frente a las impulsivas. Tanto los cuestionarios pasados al profesorado como a los padres, dan resultados satisfactorios sobre sus potencialidades.

De la muestra de 315 alumnos, a través de una Evaluación Psicopedagógica, se ha diagnosticado a un alumno de altas capacidades. En Albacete capital, en el año 2014, hay un total de 6 alumnos diagnosticados en Educación Primaria.

Se han encontrado evidencias de que la metodología utilizada por el profesorado para el tratamiento de este alumnado suele ser la tradicional, centrada en el libro de texto y con actividades de ampliación.

Conclusiones

Resulta ineludible una actualización legislativa y una nueva metodología y formación del profesorado en altas capacidades (Palomares, 2014). La intervención educativa precisa una metodológica comunicativa multidireccional, abierta, activa, creativa y flexible que lleve al alumnado al desarrollo de todas sus potencialidades. Se han encontrado evidencias con metodologías basadas en proyectos de investigación de co-elaboración de productos, portfolios y webquest, etc., en los que el alumnado trabaja a su propio ritmo y en donde el profesor es guía y orientador de su autoaprendizaje autónomo, creativo, crítico y reflexivo, dentro del contexto motivador de su eco-aula y con traslación de los saberes a la comunidad a través de metodologías activas, en el marco de una Escuela inclusiva de calidad. Es una experiencia con muy buenos resultados pero difícil de generalizar –aquí y ahora- debido a su coste humano y material.

Referencias

Gadner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences.* Nueva York: Basic Books.

LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa: LOMCE.

Palomares, A. (1998). *Educación Especial y Atención la Diversidad*. Albacete: Publicaciones Universidad.

Palomares, A. (2014). La ampliación curricular. Fundamentos didácticos. En, O. Contreras (Dir.), *Máster en Formación del Profesorado para alumnos con AC.* Albacete: UCLM.

Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (1997). *The school wide enrichment model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented.* Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Sánchez, E. (2009). *La Superdotación intelectual*. Málaga: Aljibe.

CREATIVITY IN NOT LEARNING: WHO SAYS THAT ART AND PLAYFUL DO NOT RECOVER PROCESSES BLOCKED IN EDUCATION?

***Maria Vitoria Campos Mamede Maia y **Camila Nagem Marques Vieira**

** PPGE-UFRJ; ** Colégio Pedro II e PPGE*

Abstract

This research is articulated with the research group "Create and Play: the playful in teaching/learning process (LUPEA), coordinated by Ph.D. Maria Vitoria Campos Mamede Maia. In order to do so, we are going to present a case study that reflects such difficulties, while analyzing a 6th year group in their arts lesson, and try to point out that education/art can make easier and contribute for the construction of the will to learn, through playfulness and esthetics experiences. The reflection will be based by the theoretical conceptions of Sara Pain (1985, 1996), Alícia Fernandez (1991, 2001, 2010) and Winnicott (1975) and the perspectives of a possible creative living. It is extremely relevant for the issues description of this paper to mention the comprehension of a teaching of arts and play, through the art/education side, which becomes the instrument for the construction of learning, which provides subjectivity, the creation space for "ensinantes/aprendentes", the mediation between thinking and feeling collaborates for the release of intelligence (FERNÁNDEZ, 2001, 2005 ; MAIA, 2007).

Resumen

Esta investigación se articula con el grupo de investigación "Crear y usar: lo lúdico en el proceso de enseñanza / aprendizaje (Lupea), coordinado por el Dr. Maria Vitoria Campos Mamede Maia. Para hacerlo vamos a presentar un estudio de caso que refleja estas dificultades, mientras que el análisis de un grupo de sexto año en la lección de artes, y tratar de señalar que la educación / el arte puede facilitar y contribuir a la construcción de la voluntad a aprender, a través de experiencias lúdico y estética. La reflexión se basa en las concepciones teóricas de Sara Pain (1985, 1996), Alícia Fernández (1991, 2001, 2010) y Winnicott (1975) y las perspectivas de una posible vida creativa. Es muy relevante para la descripción cuestiones de este artículo hablar de la comprensión de una enseñanza de las artes y el juego, a través del lado del arte / educación, que se convierte en el instrumento para la construcción del aprendizaje, que

proporciona la subjetividad, el espacio de creación para "ensinantes / aprendentes ", la mediación entre el pensamiento y el sentimiento colabora para la liberación de la inteligencia (FERNÁNDEZ, 2001, 2005; MAIA, 2007).

Introduction

This research is articulated with the research group “Create and Play: the playful in teaching/learning process (LUPEA), coordinated by Ph.D. Maria Vitoria Campos Mamede Maia. The reflection will be based by the theoretical conceptions of Sara Pain (1985, 1996), Alícia Fernandez (1991, 2001, 2010) and Winnicott (1975) and the perspectives of a possible creative living. It is extremely relevant for the issues description of this paper to mention the comprehension of a teaching of arts and play, through the art/education side, which becomes the instrument for the construction of learning, which provides subjectivity, the creation space for “ensinantes/aprendentes”, the mediation between thinking and feeling collaborates for the release of intelligence (FERNÁNDEZ, 2001, 2005 ; MAIA, 2007).

Many times, when the play, the game and the playfulness appear in classroom, they are connected to an uncommitted making, with goals set by the “serious lessons”, as a way to have fun without a defined pedagogical purpose, and without the attentive look of the teacher, who does not recognize playing as a way to build some ground of learning. This research is articulated with the research group “Create and Play: the playful in teaching/learning process(LUPEA), coordinated by Ph.D. Maria Vitoria Campos Mamede Maia, member of the Social Imaginary and Education Laboratory(LISE), both bonded to UFRJ. The reflection will be based by the theoretical conceptions of Sara Pain (1985, 1996), Alícia Fernandez (1991, 2001, 2010) and Winnicott (1975) and the perspectives of a possible creative living.

According to Maia (2013, p. 238), "we need to enhance the training of teachers who understand the importance of a school environment that values creativity and playfulness as actual learning tools ." In order to understand the issues related to learning difficulties and consequently to educational failure by the education/art and ludic space in this research arises as an attempt to expand production in the field of psychopedagogy, shifting the strictly clinical view of learning disabilities to the school

context, trying to find a space, able to start a creativity process and stop the pathogenic mode of learning built by broken links throughout the school process.

Method

In order to do so, we are going to present a case study that reflects such difficulties, while analyzing a 6th year group in their arts lesson, and try to point out that education/art can make easier and contribute for the construction of the will to learn, through playfulness and esthetics experiences. This report has its scenary in a state school in Angra dos Reis, a county on the South of the state of Rio de Janeiro and that developed a specific Project for students that presented some kind of learning difficulty, throughout the school life.

The main goals were: the overcome of the learning difficulty, the promotion of socialization of these students, the work around self -esteem, the development of autonomy and the lead to a meaningful learning. The students who were part of this project were selected according to a set of criteria elaborated by the school board of directors, pedagogic coordination and teachers from 4th and 5th grade at this school, who knew the students and their learning processes.[1] My relationship with this Project that started in the beginning of 2012 when invited by the board of directors to be a part of it as arts teacher for the group that was going to 6th grade.

Besides the learning difficulties, this group of students who carried a load of successive school failures, presented other problems, as excessive number of skipped lessons, low self-esteem, aggressive mood and passive behavior towards the own learning process. Understand the multiple perspectives of this process, act for the overcome of difficulties, build a safe environment for learning and find the proper tools for this group were some of the barriers to be won.

In this way, classes were thought out to emphasize the playful, experiments with different materials (clay, play dough, colored paper, paints, crayons, etc.), games (memory, puzzles, hangman), and playfullness to promote aesthetic experiences. Subjects of art history and the artistic practice itself were the bases for classes /

[1] As a clarification, the mentioned school received students from the 4th year ahead, then, the Project to work with students with learning problems started only at the 5th grade, after one year of diagnosis and process evaluation of these students.

workshops, bringing the art subject to students everyday life, making the workshops more enjoyable and interesting to the group.

Results

In our 2 hours weekly meetings, the activities plans were guided by the students voice, their demands, doubts, problems and interests mixed with the art program. Our workshops were registered through photographs, videos and audio recording, the students' own productions and the research diary. Curiously, when part of the class was dedicated to know a part of an artist's life a big interest arose, for instance, our 'meeting' with Van Gogh was quite revealing, to know that such an important artist as Vincent Van Gogh had pass through so many problems and difficulties in his life, gave them the dimension of humanity and brought the group closer.

The games gave them the possibility to be children again, and for a moment forget their complex life histories and as the teeneagers they are have fun. Be creative at games and by the contact with work of art were ways to find the creativity to life.

Discussion/Conclusion

We start our research report defining what means to be a student and to be a teacher. Following Alícia Fernandez (2001) concepts of "ensinante" and "aprendente", and not teacher and student anymore, since we wage on a process of the construction of a modality that attends either teaching as learning. According to Fernandez, to be a "ensinante" or a "aprendente" are parts of the same game, and that we all have those social and psychic roles internalized, from our own life stories. Thus, if we are both "aprendentes" and "ensinantes", we flow through a continuous process of thinking and rethinking creation, re-elaborating ourselves whenever we face a new unknown world.

The dimension of playing is intimately connected to learning, the creative act that is part of living. I create, then, I exist, and this way, I learn from my own experiences. To bring up the Winnicott´s concept of creative living is extremely important for education and the issues involved deserve to be approached in school spaces, by those who teach, who can empower daily practices that enrich the construction of safe environments for creative construction.

According to Fernandez, "the inclusion of art is a collaboration for the intelligence release." Thus, young people with learning disabilities can, from contact with art works, open themselves and rediscover their creative abilities, re-discovering the desire to know (FERNÁNDEZ, 2001, p.72).

Put into play the concept of an Aesthetic Education capable of provide creative spaces and dialogue between interior and exterior, objective and subjective, the play and reality. According Meira (1999):

> "The challenge of Aesthetic Education is to make art ceases to be a subject of the curriculum and become something embedded in the subject's life, you do seek the presence of art as a necessity and a pleasure, enjoyment or as a production as because in both art promotes awareness of the creative experience. "(p. 131)

Over time, the relationships were established, the visual repertoire, the knowledge about techniques and materials were growing. Students who didn't know the difference between drawing and painting, or what it was a sculpture, pass to painted on canvas and analyzed works of art. At times the unsecurity still appeared and it was necessary to reassure a reliable environment. In the a workshop at the end of the year we worked with the painting 'A Negra' (The Black Woman) of Tarsila do Amaral that was possible to realize the constructed learning: the change postures of the group at class, the technical choices made, a justification for these choices and an enrichment of the composition which was not possible at the beginning of the year. A short letter delivered by one of the students among the works can somehow demonstrate that wins and the changes weren´t only in techniques, but in the way of seeing and reading the world.

References

Fernández, A. (1991). *A inteligência aprisionada.* Porto Alegre: Artmed.

Fernández, A. (2001). *O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento.* Porto Alegre: Artmed.

Fernández, A. (2010). *Psicopedagogia em Psicodrama: morando no brincar.* Petrópolis: Vozes.

Maia, M. V., & Vieira, C. N. (2013). Eu não sou criativo! Como acabar com os mitos dentro de sala de aula. *Atas XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. v.1*, pp. 2380-2392. Braga: Universidade do Minho.

Meira, M. R. (1999). Educação estética, arte e cultura do cotidiano. In: M. R. Meira, *A Educação do Olhar no ensino das artes* (pp. 119-140). Porto Alegre: Mediação.

Paín, S. (1985). *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem.* Porto Alegre: Artmed.

Paín, S. (1996). *Teoria e técnica da arte-terapia: a compreensão do sujeito.* Porto Alegre: Artes Médicas.

Winnicott, D. (1975). *O brincar e a realidade.* Rio de Janeiro: Imago.

ÍNDICE DE ALEXITIMIA EN JÓVENES: FACTOR DE RIESGO EN PSICOPATOLOGÍA Y FRACASO ESCOLAR

Encarnación Lozano Galván

Facultad de Formación del Profesorado (Cáceres) Universidad de Extremadura

Resumen

Un área de interés en Psicología es el dedicado a la inteligencia emocional y uno de los aspectos mas relevantes es índice de alexitimia. Alexitimia es la dificultad de identificar y expresar las emociones; factor de riesgo en ciertas psicopatologías y fracaso escolar. Varias son las investigaciones que relacionan alexitimia con consumo de drogas, anorexia, trastorno de ansiedad,... El estudio de los factores de riesgo y de protección resulta de especial interés de cara a planificar y desarrollar programas de prevención. El objetivo del presente trabajo consiste en estimar el índice de alexitimia en estudiantes de ciclo formativo. Hemos llevado a cabo una investigación utilizando el método cuantitativo por encuesta; el diseño es transversal. La muestra seleccionada está compuesta por 200 jóvenes (129 hombres y 71 mujeres) de entre 16 y 22 años, que cursan 1º y 2º curso de Grado Medio y Grado Superior de Formación Profesional en un centro público de la ciudad de Badajoz. El instrumento utilizado es la Escala Toronto de Alexitimia. Los resultados mostraron que un porcentaje considerable presenta alta puntuación en alexitimia; 35,5%; ello nos hace plantearnos la necesidad de un trabajo planificado de la identificación y expresión de emociones.

Abstract

One area of interest in Psychology is dedicated to emotional intelligence and one of the most important aspects is the index of alexithymia. Alexithymia is difficult to identify and express emotions; risk factor in certain psychopathologies and school failure. There are several alexithymia research relating to drug abuse, anorexia, anxiety disorder,.... The study of risk factors and protection is of particular interest in order to plan and develop prevention programs. The aim of this study is to estimate the rate of alexithymia in students training cycle. We have conducted research using quantitative survey method; design is transversal. The sample consists of 200 young people (129 men and 71 women) between 16 and 22 years, who attend 1st and 2nd year of middle

and higher level vocational training in a public center of the city of Badajoz. The instrument used is the Toronto Alexithymia Scale. The results showed that a significant percentage have high scores on alexithymia; 35.5%; This begs the need for a planned identification and expression of emotions work.

Introducción

El presente estudio de investigación trata sobre inteligencia emocional y más concretamente sobre índice de alexitimia; factor de riego en psicopatología y fracaso escolar. "Alexitimia es la dificultad para identificar y expresar las emociones" Sifneos (1973, 255); resumen las características alexitímicas más sobresalientes:

1. Dificultad en identificar y describir sentimientos.
2. Dificultad para distinguir entre sentimientos y sensaciones corporales propias de la activación emocional.
3. Proceso imaginario constreñido, evidenciado por la escasez de fantasías.
4. Estilo cognitivo orientado hacia el exterior.

Actualmente ha aumentado la presencia de psicopatología entre nuestros jóvenes y el fracaso escolar va en aumento, según informes sanitarios y educativos. Conocer los factores de riesgo y protección nos ayudarán a prevenir e intervenir en ello. Nuestro objetivo principal es estimar el índice de alexitimia (dificultad para identificar y expresar las emociones) en jóvenes estudiantes de Ciclos de Grado Medio y Superior de Formación Profesional de un centro educativo de la ciudad de Badajoz y la hipótesis planteada es: un considerable porcentaje de nuestros jóvenes presenta alto índice de alexitimia; con el fin de poder intervenir trabajando en la identificación y expresión de las emociones.

Método

La presente investigación está basada en el método hipotético-deductivo; hemos llevado a cabo una investigación utilizando el método cuantitativo por encuesta. El diseño es transversal, puesto que los datos han sido recogidos en un solo momento temporal.

Muestra

La población de referencia son jóvenes estudiantes de 1º y 2º curso de Grado

Medio y 1º y 2º curso de Grado Superior de Formación Profesional de un centro educativo de la ciudad de Badajoz (Extremadura).

La muestra seleccionada está compuesta por 200 jóvenes (129 hombres y 71 mujeres) de entre 16 y 22 años, que cursan 1º y 2º curso de Grado Medio y Grado Superior de Formación Profesional en un centro público de la ciudad de Badajoz. La población de referencia está compuesta por 2494 jóvenes (según datos de la Sección de Estadística Educativa); por tanto si nos fijamos en la Tabla para la determinación de una muestra sacada de una población límite para márgenes de error, asumimos un margen de error del +5 -5.

El método de selección de la muestra fue aleatorio, por conveniencia; los cuestionarios fueron aplicados a todos los alumnos de FP del centro.

Instrumentos

-Escala Toronto de Alexitimia (20 items). Se trata de un cuestionario autoadministrado. Consta de 20 preguntas con seis posibilidades de respuesta, que van desde “muy en desacuerdo” hasta “muy de acuerdo” y que se puntúan entre 0 y 5. Las cuestiones 4, 5, 10, 18 y 19 puntúan de forma inversa. En la escala original de 26 ítems3 se ofrecían cinco posibles respuestas, que se puntuaban de 1 a 5, con lo que el máximo posible, utilizando un método u otro, es el mismo (100 puntos), aunque el rango es diferente, 20-100 y 0-100, respectivamente. Existe una estructura ortogonal tridimensional subyacente, que explica el 31% de la varianza. Las tres subescalas son: dificultad para la discriminación de señales emocionales (items 1, 3, 6, 7, 9, 13 y 14), dificultad en la expresión verbal de las emociones (items 2, 4, 11, 12 y 17) y pensamiento orientado hacia detalles externos (ítems 5, 8, 10, 15, 16, 18, 19 y 20). La escala de alexitimia de Toronto es un criterio fiable y válido de alexitimia.

Resultados

Tras haber sido codificados los datos en el paquete estadístico SPSS 17.0, procedimos a su análisis con el fin de contrastar la hipótesis planteada. En primer lugar, hicimos un análisis descriptivo de los datos, entre ellos, presentamos tablas de frecuencia, gráficos y estadísticos descriptivos; para posteriormente proceder al análisis inferencial de los mismos.

Análisis descriptivos

En primer lugar, debemos describir mediante tablas de frecuencia la muestra con la que hemos trabajado; las primeras preguntas del cuestionario piden esta información. Nuestra muestra está compuesta por 200 jóvenes, de los cuáles 129 son hombres y 71 son mujeres (Tabla 1 y Gráfico 1). Jóvenes, entre 16 y 22 años (Tabla 2 y Gráfico 2) que se encuentran cursando 1º y 2º Grado Medio; y 1º y 2º Grado Superior de Formación Profesional (Tablas 3 (3.1. y 3.2.) y Gráficos 3 (3.1. y 3.2.)).

Tabla 1. *Muestra. Alumnos en función del sexo.*

Sexo					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombre	129	64,5	64,5	64,5
	Mujer	71	35,5	35,5	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

Gráfico 1. Muestra. Alumnos en función del sexo.

Tabla 2. *Muestra: Alumnos en función de la edad.*

Edad					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	16	3	1,5	1,5	1,5
	17	7	3,5	3,5	5,0
	18	16	8,0	8,0	13,0
	19	34	17,0	17,0	30,0
	20	77	38,5	38,5	68,5
	21	32	16,0	16,0	84,5
	22	31	15,5	15,5	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

Gráfico 2. Muestra: Alumnos en función de la edad.

Tablas 3. Muestra: Alumnos según cursos y grados.

Tabla 3.1. *Alumnos de Grado Medio por curso.*

Curso					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1º	60	77,9	77,9	77,9
	2º	17	22,1	22,1	100,0
	Total	77	100,0	100,0	

Tabla 3.2. *Alumnos de Grado Superior por curso.*

Curso					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1º	71	57,7	57,7	57,7
	2º	52	42,3	42,3	100,0
	Total	123	100,0	100,0	

Gráficos 3. Alumnos según curso y grado.

Gráfico 3.1. Alumnos de Grado Medio por curso.

Gráfico 3.2. Alumnos de Grado Superior por curso.

En primer lugar, facilitamos una serie de tablas y gráficos para ofrecer información detallada acerca del nivel de la alexítimia encontrado en nuestra muestra. Hacemos referencia a la puntuación directa en alexitimia, cuya media se sitúa en 48,19 (mínimo 25, máximo 80) (Tabla 4); si nos fijamos en el histograma (gráfico 4) la puntuación directa en alexitimia se ajusta a la curva normal, situándose la mayoría de la

población en torno a la media. Para interpretar la puntuación directa en alexitimia; debemos saber que una puntuación <=51 significa que hay ausencia de alexitimia, entre 52-61 es posible alexitimia y >=61 es alexitimia. Veamos frecuencias y porcentajes del índice de alexitimia. El 6,5 % de los jóvenes de nuestra muestra presentan alexitimia, el 29 % presentan posible alexitimia y el 64,5 % presenta ausencia de alexitimia (Tabla5 y Gráfico 5).

Tabla 4. *Estadísticos descriptivos . Puntuación directa alexitimia.*

Estadísticos descriptivos			
		Puntuación directa alexitimia	N válido (según lista)
N		200	200
Mínimo		25	
Máximo		80	
Media		48,19	
Desv. típ.		8,858	
Varianza		78,466	
Asimetría		-,068	
	Error típico	,172	
Curtosis		,422	
	Error típico	,342	

Gráfico 4. Histograma. Puntuación directa alexitimia.

Tabla 5. *Análisis descriptivos. Índice de alexitimia.*

Índice de alexitimia					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	ausencia de alexitimia	129	64,5	64,5	64,5
	posible alexitimia	58	29,0	29,0	93,5
	alexitimia	13	6,5	6,5	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

Gráfico 5. Índice de Alexitimia

Con los datos mostrados anteriormente, quedan alcanzados nuestro objetivo y contrastada nuestra hipótesis. Hemos estimado el índice de alexitimia, considerando que un porcentaje apreciable presenta alexitimia o posibilidad de presentarla en un futuro; con lo cuál es necesario intervenir en ello.

Conclusiones

En conclusión, los resultados concuerdan con nuestra hipótesis. Un porcentaje considerable de nuestros jóvenes presenta alexitimia y posible alexitimia; si sumamos los dos porcentajes un 35,5 % presenta el factor de riesgo; como hemos comentado anteriormente: factor de riesgo en presencia de psicopatología y fracaso escolar.

La existencia de un considerable porcentaje que presenta alexitimia, hace plantearnos la necesidad de un trabajo planificado de la identificación y expresión de las emociones.

Sería ideal trabajar la identificación y expresión de las emociones desde la etapa de Educación Infantil.

El fin de todo ello es crear políticas de prevención e intervención; que tengan en cuentan el trabajo de aspectos emocionales (identificación y expresión de las emociones) en los programas preventivos.

Mucho por hacer en este tema; se deja abierto un largo camino en el que es necesario investigar la relación entre alexitimia y psicopatología, fracaso escolar y otro tipo de problemática.

Referencias

Sifneos, P. E. (1973). The prevalence of «alexithimic» characteristics in psychosomatic patients. *Psychotherapy and Psychosomatics, 22,* 255-262.

LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ALUMNOS DE NIVEL PRIMARIA

Vanessa Marisol Espinoza Pacheco, Elba María Méndez Casanova y Marcela Mastachi Pérez

Universidad Veracruzana, Facultad de Pedagogía, Poza Rica, Ver. México

Resumen

La educación primaria debe ser un proceso clave en la formación del niño, por la importancia que tiene en el desarrollo de sus habilidades de pensamiento y competencias básicas; sin embargo, el alumno enfrenta situaciones diversas en este caso en particular la comprensión representa ese desafío. Lograr un cambio direccional en la comprensión, tienen como objetivo que alumnos que cursan tercer grado de primaria, fortalezcan esta deficiencia lectora debido a su transversalidad en otras disciplinas, pues es primordial para "aprender a aprender". El presente trabajo es parte de un proyecto de intervención educativa con base metodológica en la investigación acción-participativa, en su fase inicial. Donde la estrategia de intervención, es un taller de comprensión lectora; un espacio educativo donde se pueda abordar diversas actividades teórico-prácticas que permitan al alumno fortalecer y perfeccionar la comprensión lectora y construir su conocimiento. Al innovar este proceso recompensamos el aprendizaje y la enseñanza a través del uso de herramientas tecnológicas, como la multimedia; audio-cuento y vídeo-cuento. La innovación no es la herramientas en sí, más bien su aplicación en el aula como vía para el desarrollo de la comprensión. Los resultados obtenidos en el proyecto de intervención en su aplicación están en proceso.

Abstract

Primary education must be a process key in the formation of the child, for the importance in the development of their thinking process skills and core competencies; however, the student confront various situations in this particular case represents the understanding of this challenge. Achieving a directional shift in understanding, aim that students attending the third grade, strengthen reading this deficiency because it's transversality in other disciplines, it is critical to "learn to learn".

This work is part of a proposed educational intervention methodology-based on participatory action research in its initial phase. Where the intervention strategy, is a

workshop reading comprehension; an educational space where we let address a variety of theoretical and practical activities that allow students to strengthen and improve reading comprehension and build your knowledge. By innovating the process reward of learning and teaching through the use of technological tools, such as multimedia. The innovation is the application in the classroom as a way to develop the understanding. The results of this intervention project implementation are in development.

Introducción

En la actualidad la educación primaria resulta un reto para que el alumno desarrolle ciertas habilidades necesarias que sistematizan su proceso de aprendizaje de tal manera que puedan responder a sus propias necesidades.

Particularmente la educación primaria se ha planteado el desarrollo del niño como una meta para responder en general a las demandas sociales y de modo particular a las del educando.

La educación primaria es la incorporación del alumno al aula de manera formal pues continua el desarrollo de las habilidades intelectuales, actitudes y valores que lo conforman a lo largo de su formación académica y dan sentido al proceso de cambio educativo en el que está.

En este caso en particular la habilidad lectora en comprensión es una característica particular del proceso de enseñanza y de aprendizaje del educando esta habilidad permite al niño comprender lo que está haciendo, lo que vive y aprender dentro de su medio.

Desde nuestra perspectiva dentro de nuestro andar siempre hay aprendizaje continuo, eso quiere decir que debemos entender y tratar de comprender lo que está a nuestro alrededor como alumnos, como personas y como seres humanos, para ello creamos significados de las cosas que aprendemos y de aquello que no es imposible recordar, me hace reflexionar (Michel,2006).

El escenario educativo donde se realizar la intervención, la estrategia y la aplicación tecnológica en la institución primaria “Benito Juárez García”, Ver. México. En esta fase I de proyecto fue crear las condiciones para la intervención y observar el contexto, observar a detalle el entorno que rodea y las circunstancias en las que se da, de

manera tal que me permita superar las desigualdades de aprendizaje, además del objetivo último de intervención fortalecer la comprensión lectora en los alumnos.

A través de la creación de una ambiente de aprendizaje construido por el alumno y para él, se empezó a trabajar a partir de recursos al alcance con el uso de tecnología y especial participación de la comunidad educativa: interventores, profesores, familia y alumnos, puesto que el aprendizaje de estos últimos depende las interacción con su medio.

Se logra observar así, pues el aprendizaje ocurre dentro y fuera del aula porque desde la perspectiva del trabajo colaborativo el aprendizaje es referido al profesor, familia y alumnos; con voluntad común para lograr aprendizaje y una meta invisible de lograr un proceso autodirigido en el educando, a partir de la práctica.

La siguiente propuesta surge de encontrar el espacio de trabajo donde pueda abordad distintas actividades que impulsen el objetivo de fortalecer la habilidad lectora en los alumnos de 3° grado de primaria.

Metodología

Propuesta de la Estrategia para el proyecto de intervención

En la estrategia que empezó a usar hasta este momento es "Un taller de comprensión lectora", por la necesidad de tener un espacio único para trabajar la comprensión lectora, por lo siguiente:

La necesidad de un espacio específico de trabajo, un lugar donde pueda implementar diversas actividades transversales y a la vez prácticas que permitan al alumno llegar a su aprendizaje.

Este "taller de comprensión lectora" es idóneo como estrategia para el proyecto de intervención, porque facilita el trabajo teórico-práctico para fortalecer y perfeccionar la comprensión lectora, pues será idóneo que el alumno operar el conocimiento.

Los talleres son el acto que involucra la realidad del sujeto en conjunto de las situaciones hábiles quese debe llevar a la practicar. De esta manera, permite que el individuo utilicé y relacione la teoría con la práctica, esto simplifica las situaciones prácticas del conocimiento en cualquier lugar, para construir nuevo (Adrís, 2011).

Trabajar con taller posibilita realizar actividades que implican la compresión lectora de manera práctica, porque el alumno debe comprender lo que lee para realizar actividades de distintas materias.

Esto nos permite no sólo trabajar actividades exclusivas de la materia de español, sino también puede integrar esa comprensión a la materia de matemáticas donde debe haber comprensión, pues el alumno necesita razonar los problemas matemáticos y darles solución.

Integrar actividades de otras materias en el taller es una propuesta interesante basada en lo que revela la comprensión lectora; es una habilidad implícita en todo lo que hacemos y que estará siempre en aplicación a lo largo de la formación del alumno e incluso después de ella.

La forma como está concebida la aplicación del taller dentro del proyecto es la siguiente;se realizan actividades de español y matemáticas principalmentedonde el alumno resuelva problemas del libro, también estructura un círculos de lectores donde los alumnos leen, trabajan con audio-cuentos y vídeo-cuentos, además de realizar reportes de lectura para evidenciar su comprensión de lo leído, por lo cual se leerán por lo menos tres libro de acuerdo a su edad.

Precisamente el taller, dará el espacio para integrar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos tecnología educativa, a través del vídeo-cuento y audio-cuento en aula.

Esto implica lo siguiente, el uso Multimedia como herramienta en el proyecto de intervención, en palabras de (Aguilar y Morón, 1994) “engloba a todo entorno de comunicación capaz de permitir la combinación en un solo sistema de medios como la imagen, tanto estática como en movimiento, sistemática o no, analógica o digital, el sonido y el procesamiento de datos. Su principal característica suele ser la interactividad” (p.81).

Esto ha permitido que los alumnos se involucren en la lectura, puesto que les gusta realizar actividades de manera práctica, son muy participativos, les gusta disponer del tiempo necesario para trabajar, les gusta trabajar distintas actividades, además mi ventaja más acertada es su edad que oscila entre los 8 y 9 años de edad, pues actualmente niños de esta edad están más adaptados a la tecnología.

Conclusiones

En efecto, nuestra práctica permite que los procesos educativos sean continuos e innovadores pues en recompensase logra el aprendizaje y la enseñanza. En este nuevo escenario educativo se puede observar el progreso que el alumno puede tener a largo alcance, la innovación no es la herramientas en sí, más bien su aplicación en el aula como actividad funcional para fortalecer la comprensión lectora; es decir, la manera en que involucremos en la lectura a los alumnos será provechosa para inculcar hábitos productivos.

Hasta el momento la propuesta ha permitido avanzar a la parte teórica del proyecto y una primera fase de implementación, más adelante como interventores será satisfactorio vivir el proceso de acción y verlo ejecutado. El hecho de ver logrado el propósito final; fortalecer la comprensión lectora en los alumnos, es en síun aprendizaje transversal que implica unir esta habilidad de comprensión con cada una de nuestras experiencias, de tal manera que seve construido aprendizaje invisible, tangible y autodirigido.

Referencias

Adrís, P. (2011). *El concepto de taller.* Argentina: Universidad Nacional de Tucumán. Facultad de filosofía y letras.

Aguilar, D., & Morón, A. (1994). *Multimedia en educación.* Madrid: Comunicar.

Michel, G. (2006). *Aprender a prender: guía de autoeducación.* México: Trillas.

CREENCIAS Y ACTITUDES HACIA LA LECTOESCRITURA DE MAESTROS Y MAESTRAS BOLIVIANOS

Verónica García-Ortega, Carmen López-Escribano y Javier Aguado-Orea

Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid

Resumen

El primer estadio de un programa de formación en técnicas de lectoescritura para docentes de Bolivia consistió en tratar de saber más acerca de las creencias y actitudes de los maestros bolivianos antes de empezar la acción formativa. Se elaboró un amplio cuestionario *online* que completaron 26 participantes de distintas escuelas de Bolivia, y que cubría aspectos que tienen que ver con la concepción de la lectoescritura, pero también con qué métodos conocen y utilizan. Los resultados muestran que los maestros tienen una actitud predominantemente positiva acerca del proceso de lectoescritura. Lo conciben como un medio de transmisión de conocimiento (una herramienta para "conocer", "saber", "pensar") frente a otras visiones que pudieran hacer más hincapié en meras tareas de procesamiento ("descodificación"). Sin embargo, no afirman conocer instrumentos de apoyo al proceso de lectoescritura más recientes.

Abstract

The first stage of a training program on techniques for reading and writing aimed at knowing more about the beliefs and attitudes of Bolivian teachers, before actually starting the training action. A detailed online questionnaire was created and completed by 26 participants from different schools in Bolivia. It covered aspects in relation with the conception of reading and writing, but also in relation with what techniques they know and use. Results show that teachers have a predominantly positive perception on the reading and writing process. They perceive it more like a means to share knowledge (a toll to 'know', 'think'), in contrast with other views that could stress upon mere processing tasks ('decoding'). However, they do not seem to have sound knowledge on recent support tools for the reading and writing process.

Introducción

Este estudio forma parte de un trabajo de investigación más amplio incluido en un Proyecto de Cooperación al Desarrollo aprobado y financiado por la X Convocatoria de Proyectos de Cooperación al Desarrollo de la Universidad Complutense de Madrid.
La finalidad del estudio es conocer las creencias, actitudes y conocimientos de los docentes bolivianos hacia la lectoescritura para elaborar una acción formativa que parta de sus necesidades e intereses.

Bolivia se encuentra en un proceso de transformación social y política que ha dado lugar a una constitución plurinacional, con notables implicaciones para el enfoque educativo, que se están materializado en el Programa de Formación Complementaria (PROFOCOM, Ministerio de Educación de Bolivia, 2014). Entre los cambios más importantes cabe destacar, por un lado, el reconocimiento del castellano como lengua oficial que convive con más de 36 lenguas originarias de las naciones y los pueblos indígenas (Gaceta Oficial del Estado Plurinacional, 2009) y, por otro lado, la adopción de nuevos enfoques didácticos. Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos, y teniendo en cuenta que la implantación de estos cambios es muy reciente, una parte considerable de la población infantil boliviana se encuentra en riesgo de no alcanzar la alfabetización de forma completa y satisfactoria.

Teniendo en cuenta el contexto en el que vamos a trabajar y antes de diseñar la acción formativa, surge la necesidad de recoger información sobre la población a la que va dirigida.

Metodología

El diseño de este estudio tiene un enfoque cualitativo-descriptivo, de corte transversal, ya que consiste en la elaboración, aplicación y análisis de respuesta de un cuestionario de 50 preguntas de distinto formato de respuesta (semi-abiertas, de opción múltiple, escala tipo Likert, etc.) en un momento determinado.

Participantes

La población a la que va dirigida este estudio son los 80 docentes que van a participar en la acción formativa. Se ha obtenido una muestra representativa de 29

sujetos de los que 26 completaron el cuestionario. Podemos observar las características de la muestra en la Tabla 1.

Tabla 1. Características de la muestra del estudio

CARACTRÍSTICAS DE LA MUESTRA (N=26)			
SEXO			
Mujeres	Hombres		
69,23%	30,77%		
EDAD			
Menos de 30 años	Entre 30 y 40 años	Mayores de 40 años	
11,54%	65,38%	23,08%	
NIVEL DE ESTUDIOS			
Técnico Superior	Licenciado	Maestría	
53,85%	38,46%	7,69%	
AÑOS DE EXPERIENCIA			
De 1 a 10	De 10 a 20	De 20 a 30	De 30 a 40
26,92%	61,53%	7,69%	3,85%

Procedimiento

Para la elaboración del cuestionario se reunieron el equipo de trabajo de la Universidad Complutense de Madrid y el de la Universidad Católica Boliviana de San Pablo. El cuestionario final consta de seis apartados: datos sociodemográficos, conceptos sobre lectura y escritura, métodos de enseñanza de la lectoescritura, objetivos de lectoescritura, la comprensión lectora y la escritura. La administración fue online por la distancia entre Bolivia y España.

Se ofreció a una muestra inicial de 29 personas que voluntariamente se prestaron a participar en esta fase. Sin embargo, fueron 26 personas las que, finalmente, completaron el cuestionario mediante la herramienta *Google Forms*.

Resultados

La evaluación de las creencias y actitudes acerca de la lectoescritura se estructuró en cinco secciones: (1) definición de conceptos, (2) métodos de lectoescritura , (3) objetivos, (4) la comprensión lectora y (5) la escritura.

1. Definición de conceptos. En esta sección los participantes podían usar entre tres y cinco palabras que, a su modo de ver, definieran dos ideas: leer y escribir. Para definir el concepto "Leer" la palabra más usada fue "comprender" (11 personas la utilizaron, lo que representa el 15,49% del total de palabras usadas y el 42,31% de participantes), seguida de "interpretar" (usada 8 veces, 11,27% del total de palabras y 30,77% de participantes). Otras palabras que tienen que ver con el proceso de decodificación, frente al de extracción del significado, también se usaron, pero en menor medida. En definitiva, los participantes prefirieron usar términos más claramente orientados a concebir la lectura como un proceso de comprensión del significado.

Sin embargo, respecto al concepto "Escribir", la situación no es tan clara, ya que, en primer lugar, existe más variabilidad de términos, y en segundo lugar la preferencia por las definiciones basadas en la importancia del significado no es tan clara. Los participantes aportaron 84 palabras en total para definir el concepto de "escribir". El término más frecuente fue "producir" (en 7 ocasiones, 8,33% del total de palabras, 26,92% del total de participantes). Oros términos como "graficar" también fueron frecuentes (en 5 ocasiones, 5,95% del total, 19,23% de participantes). Y luego siguen muchas palabras variadas, como "signos", "representar", "anotar", "expresar", etc.

2. Métodos de lectoescritura. Veintidós de los 26 participantes afirmaron conocer algún método de escritura (84,61% de los participantes), mientras que los 4 restantes (15,38%) afirmaron no conocerlo. A la hora de nombrar el método que más habían usado, seis participantes indicaron en primer lugar el "método global" (27,27% de los 22 participantes que afirmaron haber usado algún método) y otros seis el "método silábico" (27,27%). Hubo otras respuestas más difíciles de catalogar. Dos personas indicaron usar el método "Enfoque", y otras proporcionaron algunas respuestas como "inductivo", "práctico" o "ecléctico".

3. Objetivos. Una de las preguntas de más valor para nosotros dentro de este cuestionario consistía en saber qué objetivos son más importantes en la enseñanza de la lectoescritura para los docentes bolivianos.

Al ser preguntados por "comprender el mensaje", 20 de los participantes (76,92%) consideró que éste era el objetivo más importante de la enseñanza de la lectoescritura. De hecho, los seis participantes restantes también señalaron que era "bastante importante". Por tanto, puede considerarse que el 100% de los participantes consideraron que este era un objetivo importante. En cambio, al ser preguntados por "cumplir el *curriculum* educativo" el 53,84% de los participantes consideraron que este no era un objetivo importante (11 indicaron que "poco importante" y 3 que "el menos importante"). El objetivo de aumentar el bienestar del niño también tiene mucha importancia para los participantes, ya 25 de los participantes creyeron que era bastante o el más importante. Y por último, aunque el 19,23% de los participantes creyeron que reconocer palabras o letras era poco importante, el resto de los participantes le dieron una importancia considerable, aunque inferior a la de comprender el mensaje. En definitiva, estos resultados confirman la clara tendencia a preferir la comprensión por el mensaje por encima del reconocimiento de palabras.

*4. Comprensión lectora***.** Veinte participantes (el 76,92% del total) considera que se debe enseñar a los niños estrategias de comprensión lectora en los primeros cursos, mientras que 4 participantes (15,38%) creen que es mejor esperar a que las niñas y niños sepan escribir primero palabras y frases y 2 personas (7,69%) consideran que no es necesario enseñar estrategias específicas para trabajar la comprensión lectora porque el niño llega a adquirirlas de manera natural a medida que avanza el manejo de la lectura. Por tanto, la preferencia por enseñar comprensión lectora en los primeros cursos es mayoritaria.

*5. La escritura***.** Todos los participantes menos uno (es decir, el 96,15% del total) creen que la escritura debe enseñarse de forma simultánea a la lectura. Además, 17 personas (65,38%) consideran que son tareas integradas y 5 (19,23%) que comparten algunos procesos. Sólo hay 4 personas (15,38%) que consideran que se trata de tareas independientes y que, por tanto, deben enseñarse con métodos distintos. Veintiuna

personas (80,77%) creen que es tan necesario enseñar a escribir como a leer desde el primer momento.

Discusión

Se puede observar que los docentes bolivianos dan más importancia a la comprensión lectora, incluso en los niveles iniciales del aprendizaje lecto-escritor. Esto les lleva a dar mayor importancia a métodos globales y silábicos frente a métodos analíticos o fonéticos. Sin embargo, en la práctica los métodos más recientes y eficaces tienden a trabajar la conciencia fonológica, llegando a entrenar la correspondencia grafema-fonema para ir automatizando de forma gradual la lectura, aunque el fin último ciertamente sea el de tener una mejor comprensión lectora. Esta idea es un punto clave a transmitir en la formación diseñada. Con respecto a los objetivos principales de la lectoescritura, se van a ofrecer diferentes tipos de actividades para trabajarlos. A la hora de hablar de comprensión lectora y escritura poseen unos conocimientos previos adecuados de los que pueden partir numerosos temas de trabajo interesantes. El objetivo de la acción formativa es complementar su formación con estrategias para enseñar a leer y a escribir que le hagan llevar ese valioso aprendizaje a todos los estudiantes reduciendo la tasa de analfabetismo en el país.

Referencias

Gaceta Oficial del Estado Plurinacional (2009). *Constitución Política del Estado*. La Paz: Vicepresidencia de la República. Presidencia del Honorable Congreso Nacional de Bolivia.

Ministerio de Educación (2014). Unidad de Formación Nro. 13 *"Comunicación y Lenguajes: Lenguas Castellana y Originaria – Sistemas de Comunicación y de Lenguajes de Nuestros Pueblos y Naciones".* Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia.

LA POESÍA COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN EDUCACIÓN INFANTIL

Rebeca Westerveld Fernández y Verónica Villaescusa Moya

Universidad de Murcia

Resumen

El dominio de una segunda lengua es una prioridad en el sistema educativo Español como consecuencia del proceso de globalización en que vivimos (LOMCE 8/2013, de 9 de diciembre). Dicha importancia es la que esta investigación pretende comprobar para conocer el nivel de adquisición de vocabulario en inglés mediante la poesía, un recurso poco utilizado por los docentes que imparten este idioma en Educación Infantil. Para ello se llevó a cabo un estudio entre 60 sujetos, de 4 a 6 años, que consistía en redondear las imágenes a las que hacían referencia cinco palabras nombradas en inglés. Posteriormente se les enseñó una poesía, que incluía estas cinco palabras, con ayuda de gestos y pictogramas. Por último, 5 días después, se les volvió a pasar la misma prueba.
Los resultados obtenidos indican que tras la realización de la prueba por segunda vez, la gran mayoría de sujetos seleccionaron correctamente muchas más imágenes que la primera. Por tanto, la poesía resulta ser una herramienta adecuada y útil para la enseñanza de vocabulario de una lengua extranjera, pues además de motivar, ayuda a memorizar el vocabulario aprendido.

Abstract

Proficiency in a second language is a priority in the Spanish education system as a result of the globalization process in which we live (LOMCE 8/2013 of 9 December). Due to this importance, the current research intends to check the level of vocabulary acquisition in English through poetry, an educational resource slightly used by teachers who teach English in Early Childhood Education. To carry this research project, a survey was conducted among 60 children, from 4 to 6 years old, which consisted in rounding images that made reference to five words recited in English. Later, they learned a poem that included these five words, using gestures and pictograms. Finally, five days later, they returned to do the same test. The results obtained indicate that after doing the test a second time, the vast majority of children selected correctly a bigger amount of images

than the first time. Therefore, poetry is an appropriate tool for teaching vocabulary in a foreign language, because it is not only a motivational resource, it also helps to memorize the vocabulary learned.

Introducción

La importancia que hoy en día posee el dominio de la lengua inglesa es un hecho irrefutable. El aprendizaje de esta lengua se ha convertido en una necesidad cada vez más imperiosa en la sociedad globalizada en la que vivimos.

Hace no muchos años, el sistema educativo español dirigía la enseñanza del inglés a alumnos a partir de primaria. Sin embargo, desde la LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), ya se incluía el aprendizaje del inglés en Educación Infantil, sobre todo en el último año. Así lo establecía en su artículo 12, "*las Administraciones educativas promoverán la incorporación de una lengua extranjera en los aprendizajes de la Educación Infantil, especialmente en el último año"* (p. 45195).

Nuestra actual ley de educación, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) afirma que *el dominio de una segunda lengua extranjera se ha convertido en una prioridad en la educación* […], *a la vez que se muestra como una de las principales carencias de nuestro sistema educativo*. (Pág. 97865).

En efecto, según un estudio sobre nivel de inglés elaborado por *Education First*[1], que compara 23 países europeos, España se sitúa en el decimoctavo puesto, lo que nos lleva a preguntarnos, entre otras cuestiones, qué recursos educativos podríamos emplear para mejorar el aprendizaje de vocabulario en inglés de Educación Infantil.

Habitualmente, un maestro o maestra de inglés usa cuentos, canciones y *flashcards*[2] para enseñar vocabulario a los más pequeños en una lengua extranjera. El escaso uso de la poesía nos llevó a plantearnos si este recurso podría ser adecuado para este mismo objetivo, ya que la poesía es una herramienta perfecta para ejercitar la memoria de los niños. Con este fin se llevó a cabo este estudio, para comprobar el nivel de adquisición

[1] Education First: Empresa educativa dedicada a la organización de cursos de inglés en el extranjero. Lidera proyectos como el *Proficiency Index* (EF EPI), que mide la habilidad del Inglés en diferentes países del mundo, www.ef.com.es/epi/

[2] *Flashcards*: Conjunto de tarjetas que contienen información, como palabras, imágenes, símbolos o números, en uno o ambos lados, usadas para adquirir diversos conocimientos a través de su relectura.

de vocabulario en inglés, a través de la poesía infantil, enseñada mediante gestos y pictogramas.

Método

Participantes

Los participantes fueron sesenta niños y niñas (veinte de 4 años, veinte de 5 años y veinte de 6 años, puesto que en el aula de 5 años, sobre todo a partir del segundo trimestre, encontramos niños que ya han cumplido los 6), de diferentes contextos socioeconómicos.

Materiales

Para llevar a cabo nuestro estudio, elaboramos un instrumento de recogida de información, el cual consistía en cinco series de tres imágenes cada una, tal y como se puede observar en la Figura 1. En cada serie, se nombraba en voz alta una palabra en inglés, tras lo cual los sujetos debían redondear la imagen a la que la palabra hacía referencia.

Figura 1. Instrumento de recogida de información

Procedimiento

En cuanto al procedimiento, el test se realizó dos veces. Una primera vez para averiguar el vocabulario que conocían los niños y niñas y una segunda vez, 5 días después, para comprobar el vocabulario adquirido tras el aprendizaje de la poesía infantil en inglés mediante gestos y pictogramas (Figura 2).

Figura 2. Poesía infantil en inglés con pictogramas

Resultados

Fase de Pretest

En la Tabla 1 se muestran los resultados del test realizado en primer lugar para examinar el vocabulario que conocían los niños y niñas.

Tabla 1. *Resultados obtenidos tras el pretest*

Preguntas	Respuestas	4 años	5 años	6 años
Imagen 1	Aciertos	2	2	4
	Fallos	18	18	16
Imagen 2	Aciertos	4	16	18
	Fallos	16	4	2
Imagen 3	Aciertos	2	3	2
	Fallos	18	17	18
Imagen 4	Aciertos	9	16	17
	Fallos	11	4	3
Imagen 5	Aciertos	1	2	4
	Fallos	19	18	16

Es de destacar que tras realizar con los niños el pretest sin trabajar con ellos la poesía se aprecia como el número de fallos frente al de aciertos es bastante elevado. También, podemos observar como disminuye progresivamente el número de fallos conforme va aumentado la edad de los niños sobre los que realizamos el test. Esto puede deberse al aumento de vocabulario aprendido conforme nos acercamos a los últimos años de la educación infantil.

Tabla 2. Resultados obtenidos tras el postest

Preguntas	Respuestas	4 años	5 años	6 años
Imagen 1	Aciertos	17	19	20
	Fallos	3	1	0
Imagen 2	Aciertos	17	20	20
	Fallos	3	0	0
Imagen 3	Aciertos	12	17	19
	Fallos	8	3	1
Imagen 4	Aciertos	20	20	20
	Fallos	0	0	0
Imagen 5	Aciertos	13	16	18
	Fallos	7	4	2

Los resultados obtenidos tras el postest, cinco días después de trabajar con los alumnos la poesía en clase, permiten resaltar el aumento del número de aciertos en cada una de las imágenes mostradas, llegando en algunos casos a alcanzar entre el 90% y el 100% de aciertos en algunas series y en cada una de las edades analizadas.

Resultados globales

A continuación, la Figura 3 nos muestra los resultados globales donde podemos comparar los datos obtenidos tras la realización del Pretest y del Postest.

Figura 3. Resultados comparativos pretest – postest

Los resultados globales permiten constatar la diferencia de porcentaje y de número de aciertos y de fallos obtenidos tras la primera fase de realización del test y tras la segunda, una vez trabajado con los alumnos la poesía correspondiente con el vocabulario de los test.

Conclusiones

Tras la presente investigación, queda demostrada la gran utilidad del uso en clase de la poesía para el aprendizaje de vocabulario en la etapa de educación infantil. Estudios realizados con anterioridad han dejado constancia del escaso uso que los maestros dan a la poesía como recursos para la enseñanza de vocabulario extranjero en estas edades. Sin embargo, los resultados obtenidos muestran de una forma clara los beneficios y el resultado positivo que aporta el trabajar con los alumnos vocabulario básico de una lengua extranjera en educación infantil a través de la poesía como recurso didáctico, ya que favorece la memorización y con él creamos un ambiente motivador y propicio para el aprendizaje.

Estos datos aportados tras nuestra investigación ponen de manifiesto la necesidad de tener en cuenta este recurso para la enseñanza de una lengua extranjera en la educación infantil y, por ello, animamos a todos los docentes a utilizar la poesía como recurso didáctico favorecedor del aprendizaje de una segunda lengua en la etapa de educación infantil.

Referencias

Education First (2013). *Índice del nivel de inglés (EF EPI)*. 3ª edición. Consultado el día 1 de julio de 2014. Accesible en: http://www.ef.com.es/epi/

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Boletín Oficial del Estado, 307, de 24 de diciembre de 2002.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013.

LA EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN ESPAÑA: DE LA SEGREGACIÓN A LA INCLUSIÓN

Gerardo M. Fernández González

Dr. en Ciencias de la Educación y Licenciado en Psicología Clínica. Profesor Tutor UNED

Resumen

Se han procurado analizar los cambios más profundos que se han producido en nuestro país sobre el tema de la Educación Especial, recalcando aspectos claves y esenciales que han influido a lo largo de las últimas décadas, en favor de los derechos de las personas con algún tipo de discapacidad. Se valorará esta evolución conforme a las últimas leyes orgánicas de educación en nuestro país a raíz de la LOGSE de 1990 que supuso un cambio sustancial y también a lo establecido en la Ley 2/2006, de 3 de mayo, conocida como LOE, y en la Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, (LOMCE) como texto consolidado que recoge prácticamente todos los principios de intervención educativa asumidos en la LOE en materia de Educación Especial y que señala en su Artículo 79 bis, sobre medidas de escolarización: *"2. La escolarización del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo".*

Abstract

We have tried to analyze the most profound changes that have occurred in our country on the subject of Special Education, emphasizing key and essential aspects that have influenced over recent decades, in favor of the rights of persons with some kind disability. This development according to the latest organic laws of education in our country following the 1990 LOGSE which was a substantial change, and also to the provisions of Law 2/2006, of 3 May, known as LOE will be assessed, and Law 8/2013 of 9 December (LOMCE) as a consolidated text which contains almost all the principles of educational intervention made at the LOE on Special Education which states in Article 79 bis about measures of schooling "two. The enrollment of students with learning difficulties will be governed by the principles of normalization and inclusion

and non-discrimination and ensure the effective equality of access and permanence in the education system."

Introducción

Para poder explicar la evolución de la Educación Especial (EE) en nuestro país, resulta imprescindible tomar como referencia el marco legislativo español en materia de Educación Especial, que la ha hecho posible. Se han necesitado de varias décadas, para pasar de una escuela segregadora a plantearse la inclusión plena del alumnado con necesidades educativas especiales (n.e.e.). La principal normativa ha sido ésta:

- La *Ley de Enseñanza Primaria de 1945* establece la creación de escuelas especiales por el Estado.
- *La Ley 14/1970, General de Educación*, que ha aproximado la EE al sistema ordinario, como una modalidad educativa más y no solo como un tratamiento sanitario que era el que se venía aplicando conforme al modelo médico imperante. También la *Constitución Española de 1978*, recoge los derechos de estas personas en su Art, 49,… hasta llegar a la Ley13/1982 de 7 de abril de Integración Social del Minusválido, conocida como *LISMI*, que supuso un avance notable en la atención educativa de este tipo de alumnado.
- Fue precisamente el R.D. 334/1985 de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial, que desarrolla la anterior Ley 13/1982, quien estableció la puesta en marcha de la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales en el sistema ordinario. Años después, La Ley 1/1990 LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo), recoge los grandes principios de la LISMI (normalización, sectorización, integración e individualización) de la enseñanza, en su capítulo V, “De la Educación Especial”.
- Con posterioridad, otras leyes educación como la LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación), (BOE 04/05/2006), en su Título II, Cap. 1. Art.71-75 recoge todo lo relativo a los alumnos con *necesidades específicas de apoyo educativo* (n.e.a.e.).
- En la actualidad la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa) (BOE 10/12/2013), mantiene lo mismo que tenía

establecido la LOE en cuanto a la atención del alumnado con n.e.a.e. y no hay duda que esto ha supuesto un avance importante en materia de reconocer los derechos de cualquier persona que presenta una deficiencia, una minusvalía o una discapacidad.

La evolución de la educación especial.

Si nos remontamos a la década de los años sesenta, ya en 1968, la UNESCO consideró que se debía emplear con firmeza en definir y delimitar mejor el dominio de la Educación Especial (E. E.) para animar a los gobiernos interesados a reflexionar sobre el problema. Encargó a un grupo de expertos en el tema un estudio, y éstos definieron la Educación Especial de la siguiente manera:

• *"Forma enriquecida de educación general tendente a mejorar la vida de aquellos que sufren diversas minusvalías; enriquecida en el sentido de recurrir a métodos pedagógicos modernos y al material técnico para remediar ciertos tipos de deficiencias".*

Años más tarde, la UNESCO (1983), define la Educación Especial como:

"una forma de educación destinada a aquellos que no alcanzan o que es improbable que alcancen, a través de las acciones educativas normales, los niveles educativos, sociales, y otros apropiados a su edad, y que tiene por objeto promover su progreso hacia esos niveles".

A partir de aquí y hasta la actualidad, prácticamente todas las definiciones sobre Educación Especial incluyen términos como "integración", "inclusión", "diversidad", "apoyos", "adaptaciones", "influencias contextuales", etc.; y casi ninguna defiende términos como "síntomas", "etiquetas", "segregación", o "deficiencias".

Al referirnos al *proceso de integración de las personas discapacitadas*, no estamos hablando sólo del deficiente mental, sino de todo aquel individuo que de una forma u otra presenta características que le hacen ser diferente a la mayoría, y cuyas características se manifiestan como incapacidades o capacidades disminuidas de funcionamiento intelectual, sensorial, psicomotor, etc. (ej. sordos, ciegos, deficientes mentales, deficientes lingüísticos, etc.).

Y es de acuerdo con esta mayoría, cuando se establecen los baremos o normas con los que deberán ser contrastados todos los componentes de la sociedad, según se aplique

un criterio cuantitativo de aproximación estadística que identificaría "norma" con "frecuencia". De este modo, lo normal sería aquello que se observa con más frecuencia y por tanto los individuos quedarían "etiquetados" o "clasificados" en *normales y anormales,* hecho bastante peligroso. *(Fernández, 1993).*

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 1983:56), ha propuesto un marco de referencia conceptual que pretende de una manera más coherente y unificada abordar el conjunto de experiencias -deficiencias, discapacidades y minusvalías- que viven las personas afectadas. Según la OMS, en la evolución de un trastorno se dará el siguiente proceso, que a continuación detallamos:

ENFERMEDAD →	**DEFICIENCIA →**	**DISCAPACIDAD →**	**MINUSVALIA**
(Situación intrínseca)	(Exteriorizada)	(Objetivizada)	(Socializada)

Sin embargo, la relación entre enfermedad - *deficiencia* - *discapacidad* - *minusvalía* -, no es linealmente necesaria.

- Por lo general, *la realidad es bastante más compleja***.**
- Así por ejemplo, *la minusvalía puede ser consecuencia de una deficiencia*, sin que medie un estado de discapacidad.
- *Se puede tener una deficiencia sin tener una discapacidad***,** y también *se puede tener una discapacidad, sin tener una minusvalía.*

Lo cierto es que a partir de los años 80, a raíz de la LISMI en 1982, hemos pasado del concepto del déficit basado en el modelo médico, donde se seguía una política educativa segregadora, al modelo de necesidades educativas especiales, tomado del informe de (Warnock, 1978). Esto supuso pasar de la deficiencia como "etiquetadora", fuera del sistema escolar ordinario, al concepto de necesidades educativas especiales, que todos los alumnos tienen en mayor o menor medida, como señalaba la autora Mary Warnock.

Esto también hizo cambiar el concepto de Educación Especial, que hasta entonces se entendía como un *"conjunto de ayudas, recursos (materiales y humanos), puestos a disposición del sistema educativo",* a un nuevo concepto de necesidades educativas especiales (n. e. e), que implica *"la necesidad o ayuda (material o humana),*

que presentan los alumnos para conseguir el aprendizaje adecuado a su edad, aunque algunas de estas ayudas sean más específicas o más duraderas en el tiempo".

Se consideraron diferentes tipos de necesidades educativas más permanentes, tales como las "*sensoriales"*, que se referían a las *dificultades auditivas y visuales,* o bien las *"físicas",* como la *parálisis cerebral, espina bífida, miopatías, poliomielitis,* etc. Por otro lado también estarían otras necesidades educativas las *"mentales",* derivadas de un déficit cognitivo, como la *deficiencia profunda, la deficiencia severa o media, y la deficiencia ligera.* Por último, otro tipo de necesidades educativas serían las *"conductuales"* que estarían relacionadas con graves problemas de conducta y que irían asociadas a trastornos de *autismo, psicosis infantiles, inadaptación social,…*

La integración escolar en España

A partir del Decreto de 6 de marzo de 1985, cuando se puso en marcha la integración escolar en España de las personas con necesidades educativas especiales y después en la década de los noventa, a partir de la LOGSE (1990), y hasta el momento actual, ha ido creciendo de forma imparable el proceso de integración en el ámbito educativo de este alumnado, con un objetivo claro a favor de una escuela inclusiva que de respuesta a todas las personas, independientemente de las necesidades educativas que tengan.

Entre otros factores que favorecieron la integración destacaríamos: una concepción distinta de los trastornos del desarrollo y de la deficiencia; los limitados resultados que gran parte de las escuelas especiales obtenían con un significativo número de alumnos; el aumento de experiencias positivas de integración; la existencia de una corriente normalizadora en todos los servicios sociales de los países desarrollados, la mayor sensibilización social al derecho de todos a una educación planteada sobre supuestos integradores y no segregadores.

Hoy en día ya casi nadie cuestiona las ventajas de la integración escolar de este alumnado, que alcanza mejores niveles de socialización y cuyo último objetivo sería lograr unos buenos niveles de integración laboral, si queremos realmente hacer efectiva la inclusión plena de estas personas en la sociedad y que ésta sea cada vez más justa y de respuesta a sus necesidades.

Referencias

Constitución Española de 1978. Madrid: (BOE 29/12/78).

Fernández, G. (1993). *Teoría y análisis práctico de la integración.* Madrid: Escuela Española.

Ley 14/1970, de 4 de agosto *General de Educación***,** *y financiamiento de la reforma educativa. Madrid:* (BOE 6/08/1970).

Ley 13/1982, de 7 de abril, *de Integración Social de los Minusválidos (L.I.S.M.I.). Madrid:* (BOE 30/04/1982).

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, *de Ordenación General del Sistema Educativo.* Madrid: (BOE 04/10/ 1990).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo *de Educación (LOE).* Madrid: (BOE 04/05/2006).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre *para la mejora de la calidad educativa*. *(LOMCE)*. Madrid: (BOE 10/12/2013).

Ministerio de Educación Nacional (1945). *"Ley de Educación Primaria"*. Madrid: Magisterio Español.

O.M.S. (1983). *Clasificación internacional de las deficiencias, minusvalías y discapacidades*. Madrid: I.N.S.E.R.S.O.

Real Decreto 334/1985 de 6 de marzo, *de ordenación de la Educación Especial*. Madrid: (BOE 16 de marzo de 1985).

UNESCO (1983). *Terminología de la Educación Especial UNESCO*. París: Ibedata.

Warnock, M. (1978). *Warnock Report. White Paper*. London: SSRC.

LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN UN CENTRO DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Mª del Carmen Pérez Portillo

Licenciada en Psicología y licenciada en Psicopedagogía. Orientadora CPEE San Cristóbal

Resumen

Cuando hablamos en términos de ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD la mayor parte de los profesionales piensan en el alumnado escolarizado en centros ordinarios y en las medidas educativas que se aplican en dichos centros a los distintos alumnos, según sea, su perfil, la etapa educativa en la que están escolarizados, las necesidades educativas que presentan, etc., pero casi nadie al hablar de atención a la diversidad piensa en el alumnado escolarizado en un Centro de Educación Especial (CEE) y por tanto alumnado con necesidades educativas especiales (n.e.e.) derivadas de discapacidad. En el caso que nos ocupa estas n.e.e. están derivadas de discapacidad psíquica a la que están asociadas en muchos casos otras discapacidades. En estos casos la atención a la diversidad es aún más importante, pues cada una de las características individuales del alumnado tiene un gran peso en la configuración de ese alumno como ser individual y tienen que ser tenidas en cuenta a la hora de planificar la respuesta educativa y adaptar la misma para que esta contribuya a desarrollar las potencialidades del alumnado. Metodología: Análisis cualitativo de la información. Instrumentos: Entrevistas individuales, observación en el contexto escolar y reuniones con las diferentes partes implicadas.

Abstract

When we talk in terms of ATTENTION TO DIVERSITY most of the professionals think about students enrolled in ordinary schools and about educational measures applied in these centres to different students, depending on their profile, the educational stage in which they are in school, educational needs presented, etc., but when referring to attention to diversity, almost anybody thinks about students enrolled in a Special Education Centre (EEC) and therefore pupils with special educational needs (S.E.N.) arising from disabilities. In the present case these S.E.N. are derived from mental

disabilities that are associated with other disabilities in many cases. In these cases, the attention to diversity is even more important, because of each one of the individual characteristics of these students has a great weight in shaping the student as individuality and they have to be taken into account when planning education response and adapt it in order that this one helps to develop the potentials of students. Methodology: Qualitative analysis of information. Instruments: Individual interviews, observation in the school context and meetingswith the different stakeholders.

Introducción

La atención a la diversidad debe de comenzar mucho tiempo antes del inicio de la escolarización del alumnado en un centro concreto, pues la planificación de la respuesta educativa requiere de actuaciones determinadas meses antes de dicha incorporación al centro escolar, en el momento de la misma y durante toda su escolarización, para poder adaptarla a unas necesidades cambiantes, que lo son mucho más, en el caso del alumnado escolarizado en un CEE. Los resultados obtenidos con las medidas adoptadas hasta el momento, que se señalan a continuación, han permitido mejorar esa respuesta a la diversidad.

Pero tenemos que ser conscientes de la necesidad de seguir introduciendo cambios, que contribuyan a adaptar la respuesta a las necesidades diferentes que surjan en cada momento, y que puedan no quedar suficientemente satisfechas con las medidas introducidas.

¿Quiénes son los implicados?

En la atención a la diversidad participan todas las personas relacionadas con el centro, cada uno dentro de sus competencias. Hay implicados **internos al centro** (Equipo directivo, Dpto. de Orientación, Tutores/as, Especialistas, Auxiliares educadores y Fisioterapeuta), **implicados externos** con **presencia puntual** en el centro (Equipos de Orientación y Servicio de Inspección) e **implicados externos** con **presencia diaria** en el mismo (Cuidadoras de comedor y Monitoras de actividades extraescolares). En la planificación de la respuesta a la diversidad contamos con estos recursos personales, todos son necesarios porque cada uno de ellos participa en momentos diferentes del proceso.

¿Cómo planificar esta respuesta educativa?

Esta debe de planificarse desde **ANTES** de la incorporación del alumnado al centro educativo, empezando por facilitar la ayuda a la TOMA DE DECISIONES, tanto a los profesionales que realizan la propuesta de escolarización, como a las familias que enfrentan la decisión de donde escolarizar a sus hijos y en que modalidad de escolarización.

Actuaciones desde el departamento de orientación

1- *Reuniones,* en los meses de Febrero y Marzo respectivamente, con los servicios de orientación implicados y con las familias del alumnado susceptible de incorporarse al CEE en el mes de Septiembre.

2- *Encuentro* entre el orientador del caso y el del Dpto. de Orientación del CEE para la recogida exhaustiva de información sobre el mismo.

3- *Entrevistas* del Dpto. de Orientación con familia y profesionales que atienden cada caso, para la recogida de información que ayude a preparar la respuesta educativa individualizada.

4- Aplicación del *Protocolo de incorporación de nuevo profesorado* al centro. Este tiene como objetivo minimizar la ansiedad e incertidumbre que genera lo desconocido. Incluye *reuniones* del nuevo profesorado con la orientadora, (en las que se traslada la información necesaria para la atención individualizada de cada caso) y la asistencia a unas *jornadas de formación,* organizadas e impartidas por el Equipo Directivo y el Dpto. de Orientación, que pretenden facilitar la adquisición de conocimientos y habilidades, que les ayuden a dar una respuesta educativa adecuada y evitar, en lo posible, las situaciones de crisis.

En el **MOMENTO DE LA INCORPORACIÓN** del alumnado, se sigue un *Protocolo de incorporación de nuevos alumnos/as*, que tiene por objetivo minimizar el impacto que les pueda ocasionar encontrarse en contexto completamente desconocido, que incluye el acompañamiento con un alumno-guía.

Con **POSTERIORIDAD** a la incorporación se realizan otras actuaciones:

1- *Reuniones semanales* con los profesionales del centro para ir evaluando la adecuación de la respuesta educativa.

2- *Reuniones periódicas* con los servicios sanitarios, sociales, asociaciones, familias, equipos docentes.

3- *Participación en órganos de Coordinación* (Comisión de Coordinación Pedagógica, Ciclos, Claustros)

4- *Participación en los programas existentes* en el centro (Salud, Actividades Extraescolares….etc)

Otro de los aspectos a los que concedemos mucha importancia, es poder realizar acciones preventivas de cara a la existencia de problemas de conducta. Para ello tenemos presente la prevención en sus tres estadios: primaria, secundaria y terciaria. (Caplan 1964).

Como consecuencia de ello hemos desarrollado un **Protocolo de actuación ante problemas graves de conducta**, que tiene su aplicación en relación con la prevención secundaria y terciaria.

Todo contribuye a ir desarrollando distintas acciones encaminadas a ofrecer una respuesta educativa de calidad y ajustada a sus necesidades, siendo estas variables, dados los cambios que se producen en una parte significativa de nuestro alumnado a lo largo del curso escolar, lo que nos obliga a un gran dinamismo a la hora de buscar alternativas adecuadas a dichas situaciones cambiantes.

Limitaciones

Creemos que la atención a la diversidad tiene una serie de **limitaciones** que vienen determinadas por:

1- La **legislación educativa** vigente.

2- Las características de:

-**Centro** (organización, recursos, características personales de los profesionales).

-**Aula** (características del grupo).

-**Individuales** del alumnado, (cognitivas, emocionales, interpersonales….).

-**Familiares** (implicación, expectativas, recursos….).

-**Otros servicios** implicados (sanitarios, sociales, ONGs…).

Dificultades presentes

La experiencia nos lleva a reconocer una serie de **dificultades presentes,** (en el caso de los centros de educación especial de la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias):

- **Necesidad de un perfil sanitario** que aplique y supervise adecuadamente los tratamientos médicos que recibe a diario parte de nuestro alumnado en horario escolar.
- El **incremento año a año de alumnado en situación socio-familiar en desventaja**, lo que implica un incremento importante de problemas de conducta de difícil abordaje, debido a las particulares características socio-familiares.
- **Escasez de recursos sociales** que favorezcan la participación de nuestro alumnado en distintas actividades de ocio, que permitan su participación social y eviten el aislamiento, que se da en nuestro alumnado, sobre todo a partir de la adolescencia.
- **Perfil de alumnado** al que no le estamos ofreciendo una respuesta educativa ajustada a sus necesidades (sobre todo en la etapa de secundaria). La dicotomía existente entre centro ordinario, centro específico y las respuestas educativas organizadas en cada uno de estos centros, hace que haya alumnado (límites o con déficit cognitivo ligero) que no encuentra una respuesta educativa adecuada y genere en ellos apatía, desinterés, baja autoestima, problemas de conducta….

Ante estas situaciones nos plantemos una serie de **dudas:**

1- ¿Por qué el número mayor de incorporaciones al CEE se da al finalizar la Educación Primaria?, ¿son las características de la etapa lo que permiten que los alumnos y alumnas puedan estar en un centro ordinario?; ¿son sus dificultades cognitivas las que, en ese momento evolutivo, hacen inviable su escolarización en un Instituto de Educación Secundaria (IES)?

2-¿Sería necesaria alguna **estructura intermedia** entre Centro Ordinario y el CEE para atender las necesidades de determinados alumnos/as (límites, deficiencias ligeras….), o seria necesario algún tipo de reorganización de los (IES)?

3-¿Cómo podemos **atender las necesidades socioeducativas** de un importante número de alumnos/as, pertenecientes a familias con gran deprivación sociocultural, con progenitores que presentan déficit cognitivo y que requieren de una intensa participación de servicios ajenos al educativo, para desarrollar sus funciones parentales?

Conclusiones

Una adecuada atención a la diversidad debe contribuir a lograr **el objetivo de la educación***: **"el pleno desarrollo de la personalidad humana"*** tal y como viene recogido en el art. 27 punto 2 de la Constitución española de 1978, igualmente recogido como uno de los fines del sistema educativo en el art. 2 punto 1a de la Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre (LOMCE).

Creemos que un adecuado tratamiento de la diversidad contribuye a mejorar la **calidad de vida de nuestro alumnado** y este debe de ser también entendido como un objetivo de la educación.

El logro de estos objetivos no será posible sin la participación de personas e instituciones ajenas a la educativa que trabajen en colaboración pues, como podemos ver, por las características de gran parte de nuestro alumnado los objetivos educativos se entremezclan con objetivos de otros ámbitos y lo unos no se pueden alcanzar sin los otros.

Referencias

Caplan, G. (1964). *Principios de Psiquiatría Preventiva* .Buenos Aires: Paidos.

Constitución Española de 1978. Madrid: (BOE 29/12/1978).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre *para la mejora de la calidad educativa*. *(LOMCE)*. Madrid: (BOE 10/12/2013).

INTERVENCIÓN CON FAMILIAS EN UN COLEGIO DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Mª Jesús Pino Fernández

Maestra. Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad en el Departamento de Orientación del CPEE San Cristóbal

Resumen

El nacimiento del hijo/a supone cambios en una pareja, pero cuando al ser se le diagnostica una discapacidad, supone un shock dentro de la familia. En un colegio de educación especial nos encontramos a las familias en distintas fases del proceso de aceptación, y con hijos/as en edades diferentes, que requieren intervenciones diferenciadas y adaptadas a las necesidades y expectativas, las cuales a menudo requieren un ajuste que evite la frustración y el desánimo. Desde el Departamento de Orientación intervenimos en los distintos momentos del ciclo vital de la familia con hijos/as que padecen discapacidad intelectual: desde el inicio de la escolaridad, realizando un seguimiento y apoyo (sobre todo en situaciones críticas) y dándoles orientaciones y apoyo al final de su escolarización. Esta intervención requiere un trabajo coordinado y a veces consensuado con otros recursos comunitarios (sociales, educativos, sanitarios…) que estén actuando con la familia y/o con el alumno/a. Esto también contribuirá a que éste/a generalice los aprendizajes a los distintos contextos: colegio/s, casa, lugares públicos… En definitiva, esta intervención familiar requiere una metodología basada en la paciencia y en una alta dosis de tolerancia a la frustración de la familia y los profesionales que intervienen.

Abstract

Childbirth is supposed to be a change in a couple, but when the baby is diagnosed with a disability, it is a shock within the family. In a special school we find families in various stages of acceptance, and sons/daughters at different ages, who require different interventions adapted to their needs and expectations. They often require an adjustment to avoid frustration and discouragement. From the Guidance Department we intervene at different points in the life cycle of a family with sons/daughters who have intellectual disability: from the beginning of schooling, tracking and support (especially in critical

situations) and giving guidance and support to the end of their schooling. This operation requires a coordinated effort whichagrees with other community resources (social, educational, health…) operating with families and/or students. This will also help to generalize learning to different contexts: school/s, home, public places… In short, this family intervention requires a methodology based on patience and a high dose of frustration tolerance of the family and the professionals involved.

Introducción

El nacimiento del hijo/a supone cambios en una pareja, pero cuando al ser que nace se le diagnostica una discapacidad, supone un shock dentro de la familia. El periodo de aceptación o no va a depender de muchos factores; entre ellos, las características emocionales y personales de los progenitores, la dinámica familiar, las relaciones de pareja, los apoyos sociales externos, el orden de nacimiento del niño/a (si es el primogénito, si es el menor, hijo/a único…), el nivel sociocultural y económico, etc.

El impacto del diagnóstico de discapacidad en las familias pasa por diversas etapas**:**

1. Shock
2. Negación
3. Rabia y culpabilidad
4. Aceptación

En un colegio de educación especial nos encontramos a las familias en distintas fases del proceso de aceptación, y con hijos/as en edades diferentes, que requieren intervenciones diferenciadas y adaptadas a las necesidades y expectativas, las cuales a menudo requieren un ajuste que evite la frustración y el desánimo.

Metodología

Desde el Departamento de Orientación intervenimos en los distintos momentos del ciclo vital de la familia con hijos/as que padecen discapacidad intelectual: desde el inicio de la escolaridad, realizando un seguimiento y apoyo (sobre todo en situaciones críticas) y dándoles orientaciones y apoyo al final de su escolarización.

De manera más ampliada podríamos comentar:

- Al Inicio de la Escolarización:

Generalmente establecemos una toma de contacto de las familias con el colegio de manera grupal; los profesionales de la orientación y las familias del alumnado de nueva incorporación acuden a sesiones de presentación del centro, donde conocen las instalaciones, los proyectos del centro, la metodología de trabajo, el perfil de alumnado y algunos de los profesionales que van a interaccionar con su hijo/a.

Una vez que la Consejería de Educación determina que el centro que le corresponde a su hijo/a es el nuestro, citamos a la familia (a poder ser padre, madre e hijo/a) para que vengan a formalizar la matrícula y mantener una entrevista personal con el departamento de orientación (orientadora y profesora técnica de servicios a la comunidad). En dicha entrevista recogemos información sobre: tipo de comunicación del alumno/a, grado de autonomía en AVD, rutinas diarias, grado de sobreprotección que muestran los progenitores, apoyos familia extensa o utilización de otros recursos (pisos respiro), intereses del niño/a, recursos de ocio…

El primer día de clase se lleva a cabo una jornada de acogida del nuevo alumnado, donde conocen el centro y los profesionales que trabajan en él, guiados por otros alumnos/as que ya están en el colegio. Consideramos muy beneficiosa esta actividad, pues el nuevo alumnado se puede identificar con los iguales que le presentan el centro y sentirse más acogido/a. Además el alumno/a-guía mejora su autoestima al sentirse protagonista y responsable de la acogida del nuevo alumnado.

Esta primera fase de toma de contacto debe servir a la familia para aclarar dudas y desmitificar muchos aspectos relacionados con la escolarización en colegios de educación especial.

- A lo largo de la escolarización (ésta puede darse entre los 3 y los 21 años de edad del nuevo alumno/a):

Llevamos a cabo un **seguimiento y apoyo**, tanto en la dinámica familiar, como a la pareja (muchas veces se dan crisis que pueden desembocar en rupturas conyugales), a los hermanos/as del alumno/a (pueden sentirse agobiados por tener que implicarse y apoyar a su hermano/a…). También la familia extensa es muy importante apoyando al núcleo familiar y evitando su aislamiento.

Frecuentemente se dan **situaciones críticas** que requieren nuestra implicación y orientaciones:

- Retrocesos: El desarrollo de los niños/as/jóvenes con discapacidad intelectual no es lineal, frecuentemente se producen retrocesos que pueden generar frustración y desánimo en sus familias.
- Agresividad: Los problemas de comunicación, las características de sus trastornos, las medicaciones que deben administrárseles, los desajustes hormonales propios o no de la edad, las dificultades para expresar emociones… pueden ser causas que provoquen agresividad en estos jóvenes contra sí mismos o hacia los demás.
- Rabietas: Por las mismas razones anteriores, por una incoherencia en las normas que establecen los progenitores o sobreprotección.
- El despertar de la sexualidad: Como cualquier persona, pero con las dificultades que tienen para ser conscientes de los cambios en sus cuerpos y que sus familias comprendan que son seres sexuados.
- Problemas psiquiátricos: Muchas veces derivados de sus patologías y que requieren medicación, no siempre bien acogida por las familias.
- Absentismo en la escolaridad obligatoria: Puede darse por problemas médicos que les impidan acudir a clase, pero en otras ocasiones son las propias familias las que inducen a ese absentismo, lo que conlleva nuestra intervención o derivación hacia otras instituciones que velan por el interés del menor. Muchas veces las ausencias pueden provocar retrocesos en la evolución del niño/a, puesto que dejan de recibir asistencia logopédica o fisioterapéutica.
- Fin de la escolaridad: Supone un momento crítico para las familias, puesto que supone cambios y por tanto inseguridad. Para apoyarles establecemos una entrevista familiar de orientación formativa y sociolaboral. Con los alumnos/as que finalizan, también las realizamos con el apoyo de entidades relacionadas con dicho ámbito. También orientamos a las familias hacia medidas de protección del patrimonio y/o incapacitación judicial.

En otras ocasiones, las orientaciones están relacionadas con **aspectos de la vida diaria** que por su patología tienen difícil abordaje**:**

- Alimentación

- Sueño
- Control de esfínteres
- Comunicación
- Estructuración del tiempo/rutinas
- Juego/socialización.

Por tanto, los **OBJETIVOS** que nos plantemos con nuestra intervención son:

1. Aclarar las posibles dudas conceptuales que se plantean las familias en relación con su hijo/a
2. Favorecer el proceso de aceptación de la familia de la problemática de su hijo/a
3. Potenciar su implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de su hijo/a
4. Ayudar a resolver de la forma más satisfactoria posible, los conflictos de sus hijos/as en la vida cotidiana
5. Potenciar espacios y tiempos de intercambio de inquietudes y vivencias entre familia-profesionales, familias-familias
6. Mejorar la calidad de vida de las familias del alumnado con discapacidad intelectual.

Esta metodología requiere el **intercambio de información familia-profesionales**:

- En el colegio con Auxiliares educadores/as, logopedas, tutores/as…
- Fuera del colegio: Asociaciones, logopedas, psicólogos/psiquiatras, profesionales relacionados con recursos de ocio, otros docentes (combinada)…
- Familia

Esta **intervención coordinada y consensuada** contribuirá a que se generalicen los aprendizajes a los distintos contextos: colegio/s, casa, lugares públicos…

En ocasiones se requiere que orientemos o **derivemos a las familias hacia otros recursos/servicios como:**

- Servicios de apoyo social específicos:
  - Asociaciones de familias y personas con discapacidad intelectual.
  - Programas específicos

  - Grupos de padres/madres
  - Otros
- Servicios de apoyo social normalizador:
  - Familia extensa.
  - Servicios de respiro (pisos, alojamiento temporal, programas de apoyo en el entorno…)
  - Becas, Ayudas económicas y prestaciones (Ley de Dependencia)
  - Servicios de apoyo y tiempo libre (Hidroterapia, Hipoterapia, Programa "Cuenta conmigo" de ocio inclusivo…)
  - Ayuda a domicilio.

Resultados

En general, podemos decir que los resultados de esta intervención son satisfactorios para todos los implicados (alumno/a, familia y profesionales), puesto que tratamos de llevar a cabo una metodología:

- Participativa: Tanto la familia como los profesionales que atienden al niño/a tienen mucho que aportar al progreso y la consecución de metas propuestas.
- Consensuada: Las decisiones se toman teniendo en cuenta las opiniones de la familia y los profesionales.
- Se trata de generalizar los aprendizajes a los distintos contextos: colegio/s, casa, lugares públicos …
- Basada en la paciencia y en una alta dosis de tolerancia a la frustración de la familia y los profesionales que intervienen.
- Flexible: Cada niño/a es distinto.

Discusión/ conclusiones

Consideramos que los **fundamentos** a la hora de intervenir con alumnado con discapacidad intelectual y sus familias, son:

- Una <u>evaluación continua y formativa</u> que permita ir adaptando las propuestas a las necesidades del niño/a y opiniones de la familia.
- Las metas deben ser claras y alcanzables para evitar caer en la frustración.

- Se evaluará no sólo los progresos en el niño/a, sino también los éxitos y fracasos de la familia y los profesionales implicados.
- Debe ser sumativa y cualitativa.
- Es necesario implicar a las familias en el ajuste de la respuesta educativa de las necesidades de sus hijos/as
- El trabajo con las familias es compromiso, consenso y acuerdos por ambas partes, no exigencias.
- Nunca debemos poner techo a las posibilidades de un niño/a con discapacidad intelectual, porque nadie sabe hasta donde son capaces de llegar, si tienen la suerte de que otras personas les ayudemos.
- Lo prioritario es que el niño/a sea feliz a su manera.

INTERVENCIÓN EDUCATIVA, SANITARIA Y SOCIAL EN UN CASO DE TRASTORNO DE CONDUCTA

Mª del Carmen Pérez Portillo

Licenciada en Psicología y licenciada en Psicopedagogía. Orientadora CPEE San Cristóbal.

Resumen

El análisis del caso de una alumna con trastorno de conducta (TC), nos permite reflexionar sobre las intervenciones realizadas desde diferentes instituciones, las consecuencias de las mismas, los procedimientos seguidos, el tipo de coordinaciones dadas y la incidencia que todo ello ha tenido en la evolución del caso, valorando, desde una perspectiva crítica, los resultados obtenidos. Este caso, también, nos ayuda a reflexionar sobre las respuestas inter-institucionales no solo a los TC, sino a otros casos que tienen en común con estos, los años de evolución y la participación de muchos profesionales, que "ofrecen sus respuestas", no siempre de manera coordinada. Pensamos que cuanto mayor sea el número de profesionales e instituciones implicadas, mayor debe de ser el esfuerzo por establecer cauces y procedimientos de coordinación que permitan trasladar mensajes coherentes y consistentes al alumnado y a sus familias.

La alumna se ha escolarizado, hasta el momento actual, en centro ordinario (CO) y en centro de educación especial (CEE), el traslado de un centro a otro, se justifica por una discapacidad intelectual. En dicha valoración intervienen los servicios de orientación generales y específicos de alteraciones del comportamiento. Metodología: Análisis cualitativo. Instrumentos: Entrevistas, test y observación.

Abstract

The analysis of the case of a student with behavioural disorder (BD), allows us to reflect on the statements made from different institutions, the consequences thereof, the following procedures, the type of coordination given and the impact that all this has had on the evolution of the case, assessing the results obtained, from a critical perspective. This case, also, helps us to reflect on inter-institutional responses not only to the BD, but others cases that have in common with these, the years of evolution and the participation of many professionals, to "offer their responses", not always in a coordinated manner. We believe that the greater number of professionals and

institutions involved, greater must be the effort to establish channels and coordination procedures that allow send coherent and consistent messages to the students and their families. The student has been enrolled, up to the present time, in a regular centre (RC) and a centre of special education (CEE). The transfer from a centre to another, it is justified by an intellectual disability. General and specific guidance services of behaviour disorders are involved in this evaluation. Methodology: Qualitative Analysis. Instruments: Interviews, test and observation.

Introducción

Con este trabajo se pretende dar a conocer la intervención y las respuestas ofrecidas desde diferentes instituciones en el caso de una alumna con problemas graves de conducta, que es escolarizada en un CEE a la edad de 12 años, habiendo estado escolarizada hasta ese momento en un CO. La evolución de su situación nos hace cuestionarnos las idoneidad de intervenciones realizadas, la coordinación existente entre los distintos servicios y las posibilidades disponibles para atender las necesidades que presenta la alumna en los ámbitos psico- social y educativo.

Características personales y familiares

En el momento actual tiene 15 años, ocupa el 2º lugar entre los hermanos, presenta una necesidad "masiva" de atención, sin tolerancia a la frustración, gran ansiedad y sus relaciones interpersonales están marcadas por la agresión tanto verbal como física.

La familia, de etnia gitano-portuguesa, está compuesta por padres "oficialmente separados" y tres hijos (dos mujeres y un varón). Usuaria habitual de los Servicios Sociales y receptora de prestaciones económicas. Las relaciones familiares están caracterizadas por gran inestabilidad, agresividad y abandonos reiterados.

Intervención educativa

Se escolariza a la edad de tres años en un CO de su zona de domicilio, donde permanece hasta los doce años, momento en el que se propone la escolarización en un C.E.E. En esta propuesta intervienen: equipo docente**,** orientadora del centro**,** orientadora del equipo de alteraciones del comportamiento y jefa de estudios.

Las medidas que se adoptaron a lo largo de su escolarización en el CO fueron: permanencia un año más en 2º de primaria, adaptación curricular, apoyo de pedagogía terapéutica, intervención de auxiliar educadora, evaluación psicopedagógica y dictamen de escolarización para pasar al CEE.

En este proceso se recoge la existencia de déficit cognitivo, desfase curricular y problemas de conducta. La causa que se señala como causa del cambio de escolarización es el déficit cognitivo.

Antes de iniciar su escolarización en el CEE, desde el Dpto. de Orientación se realiza una entrevista familiar que permite conocer el seguimiento familiar, por parte de los Servicios Sociales, desde hace más de ocho años y que no existe ningún seguimiento médico de la hija. También permite conocer y observar: las actitudes tanto de la alumna como de sus padres, sus manifestaciones conductuales, ambivalencia en cuanto a los vínculos afectivos, dificultades respecto al sueño y la gran agresividad que la hija manifiesta, diariamente, contra objetos y personas.

Los *primeros objetivos* establecidos en el CEE fueron:

1- Conocer a la alumna (carencias, necesidades, miedos……).

2- Disminuir la intensidad y nº de crisis.

3- Mejorar su calidad de vida.

Como *estrategias* para lograr los objetivos se plantean:

1- Graduar metas: inmediatas, intermedias y finales.

2- Coherencia en las respuestas: actuación coherente de TODOS.

3- Estabilidad en cuanto a respuestas y personas.

El conocimiento de la alumna nos lleva a determinar que vive con gran amenaza las relaciones interpersonales, estando presente un gran temor al abandono que se traduce en los miedos que expresa hacia posibles manifestaciones agresivas dirigidas contra ella.

Su estilo de interacción le lleva a provocar aquello que teme, las respuestas obtenidas le confirman sus temores. El trabajo con la alumna, permite determinar que su nivel de razonamiento y la elaboración de sus ideas no son compatibles con un déficit cognitivo, así mismo, permite establecer una *hipótesis* sobre la circularidad de la situación, que se correspondería con:

1- Vínculos afectivos patológicos.

2- Ambivalencia frente al vínculo.

3- Agresión.

4- Confirmación del temor (abandono).

5-Vuelta a empezar (se cierra el círculo).

A partir de esta hipótesis planteamos como *objetivo prioritario*, establecer un vínculo afectivo y "utilizar" el mismo para lograr cambios que conlleven el uso del lenguaje, como vehículo de expresión de las emociones.

Las personas implicadas en la puesta en práctica de la intervención y sus actuaciones fueron:

1- Orientadora: decidir el grupo-aula, formación inicial profesorado, asesoramiento al equipo docente, seguimiento e intervención con la alumna y coordinación con los servicios implicados.

2- Profesora técnica de servicios a la comunidad: contactar con servicios no educativos implicados, seguimiento e intervención con dichos servicios.

3- Jefa de estudios: organizar las medidas adoptadas.

Otro aspecto de la intervención es, hacer una derivación de la familia al servicio de salud mental, (sin que haya gran implicación por su parte) y establecer reuniones de coordinación con dicho servicio sanitario y servicios sociales.

Intervención sanitaria

El servicio sanitario implicado es el de salud mental. No acude desde hace años al pediatra ni posteriormente a atención primaria. En el servicio de salud mental es atendida por un psiquiatra, con el que no establece una relación terapéutica positiva. El único objetivo de intervención, planteado desde este servicio, es conseguir un mayor estado de relajación que el existente en ese momento. El instrumento terapéutico utilizado es la psicofarmacología y las revisiones mensuales de la misma. En el seguimiento del caso interviene también la trabajadora social del servicio. La no sistematicidad en la asistencia a la consultas y en la toma de la medicación fue la tónica habitual.

Intervención social

La intervención en este ámbito, llevada a cabo desde ocho años atrás, tuvo como objetivo desde el inicio el seguimiento familiar por las situaciones de riesgo detectadas.

Era realizado mediante visitas de la educadora al domicilio familiar o de la familia al despacho de la misma.

La intervención con la alumna en el centro escolar, permite conocer la gravedad de la situación familiar, que sigue añadiendo factores de riesgo a los ya existentes.

La información se traslada a los servicios sociales, implicándose posteriormente la Consejería de Bienestar Social y otro servicio municipal de mayor especialización (Equipo de Intervención Técnica de Apoyo a la Familia).

Los servicios Sociales, a pesar del seguimiento, desconocían muchas de las situaciones que se daban en el núcleo familiar, que correspondían con un funcionamiento anómalo y cronificado.

Cuestionamiento de las intervenciones

En el caso de la intervención **educativa**, podemos hablar de aspectos positivos conseguidos a lo largo del trabajo durante tres cursos escolares.

Consiguió establecer un vínculo afectivo estable y permanente con dos personas, una que trabajaba directamente con ella (la orientadora), y otra profesora con la que colaboraba, diariamente como ayudante, en una actividad concreta que pretendía favorecer un autoconcepto positivo.

Disminuyeron significativamente las crisis en número e intensidad. Consiguió utilizar la palabra como forma de expresión de los conflictos. Fue capaz de demorar la satisfacción de sus deseos. Verbalizar sus dificultades familiares y hacer demandas al respecto.

Pero hubo actuaciones cuestionables, desde el inicio de la escolarización:

1- Demasiado énfasis en el ámbito curricular.
2- Diagnóstico de discapacidad intelectual.
3- Inconsistencia en las respuestas ante las situaciones de crisis, por parte de las personas que las vivían directamente.
4- Cambio de tutor cada año.

La intervención **sanitaria** se basó exclusivamente en la toma de medicación, posteriormente cuestionada por el profesional que la prescribió, al no tener incidencia

en la disminución de las crisis mientras la tomó y al comprobar que los mayores tiempos sin crisis, (un mes), no la tomaba.

La intervención **social** fue la primera en iniciarse, la más estable en cuanto a tiempos y personas, pero ello no contribuyo a tener un verdadero conocimiento de la realidad familiar.

Se dieron varias situaciones de descoordinación entre sus servicios implicados, adopción de medidas suspendidas al día siguiente de ponerlas en funcionamiento si no había colaboración familiar, para volverlas a iniciar posteriormente.

Interrogantes

¿Fue la escolarización en un CEE una medida adecuada?, ¿Se tomaron previamente otro tipo de medidas más inclusivas que atendiesen sus necesidades?.

¿La respuesta de los servicios sanitarios era la adecuada a sus necesidades? ¿se revisaron las decisiones según los resultados?.

¿El mayor número de años de intervención de los servicios sociales, contribuyó a mejorar su situación?, ¿se adoptaron las medidas preventivas necesarias ante las situaciones de riesgo?, ¿La descoordinación interna contribuyó a empeorar la situación?.

Situación actual

Hoy está escolarizada en otro CEE, que cuenta con residencia, pues la Guardia y Custodia la asumió el Gobierno del Principado de Asturias.

Previamente pasó 45 días en otro centro de 1ª acogida, (estando previstos 15 días), por dificultades administrativas para agilizar las respuestas.

La situación en esos momentos vuelve a ser de varias crisis al día de gran intensidad.

Conclusiones

En general, las intervenciones con alumnos que presentan problemas de conducta, desde las diferentes instituciones, ponen el énfasis en tratar de eliminar dichos problemas, sin tener en cuenta, que *"el objetivo último de la intervención es el cambio en el estilo de vida, en lugar de la eliminación de los problemas de comportamiento". (Carr, 1996.)*

Este enfoque, lejos de ayudar a mejorar la calidad de vida de quien manifiesta esta problemática, contribuye, en muchas ocasiones, a agudizar la misma.

Referencias

Carr, E., Levin, L., McConnachie, G., Carlson, J., Kemp, D., y Smith, C. (1996). *Intervención comunicativa sobre los problemas de comportamiento.* Madrid: Alianza Editorial, S. A.

OCIO Y DISCAPACIDAD INTELECTUAL, PROGRAMA DE OCIO INCLUSIVO: <<CUENTA CONMIGO>>

Mª Jesús Pino Fernández

Maestra. Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad del Departamento de Orientación del C PEE San Cristóbal.

Resumen

Desde el Colegio Público de Educación Especial San Cristóbal de Avilés-Asturias, hemos tratado de buscar alternativas normalizadoras que brinden al alumnado con discapacidad intelectual, la oportunidad de disfrutar de actividades lúdicas con sus iguales sin discapacidad. Ellos/as generalmente necesitan una persona referente que les apoye en la participación en actividades ocio normalizadas. Para ello, hemos solicitado colaboración de voluntariado formado en el ámbito de la discapacidad. El/la voluntaria facilita su inclusión simplificando instrucciones del monitor/a, acompañándole al baño... Además traslada información a la familia sobre la satisfacción que manifiesta el niño/a o joven y el grado de adecuación de la actividad. Desde el colegio realizamos el seguimiento de la intervención y servimos de enlace entre la familia, el/la voluntaria y los/as monitoras de actividades normalizadas. La trayectoria y metodología de este programa exitoso, le ha servido para recibir el Premio a la labor voluntaria concedido por el Ayuntamiento de Avilés (Asturias) en el año 2011. La escasez de recursos no debe limitar las oportunidades de ocio de los niños/as y jóvenes con discapacidad. Si todos/as nos ponemos en su lugar y nos implicamos, podemos vencer los obstáculos y conseguir un ocio inclusivo.

Abstract

From the Public School Special Education San Cristobal in Avilés-Asturias, we have tried to find normalizing alternatives which can provide pupils with intellectual disabilities the opportunity to enjoy recreational activities with their peers without disabilities. In general, they need a person to support them in their participation in normalized leisure activities. To do this, we have requested voluntary partnership who are trained in the field of disability. The volunteer facilitates inclusion simplifying the monitor’s instructions, accompanying him/her to the toilet ... Also the volunteer gives

information to the family about the satisfaction expressed by the child / youth and the accuracy of each activity. At school we track the intervention and serve as a link between the family, the volunteers and the monitors of standard activities. The history and methodology of this successful program has helped the school to receive the Award for volunteer work granted by the city of Avilés (Asturias) in 2011. Scarce resource should not limit the opportunities which children and teenagers with disabilities may have to enjoy their leisure time. If we all get involved, we can overcome obstacles and achieve inclusive leisure.

Introducción

En la sociedad actual el ocio ocupa una parte importante en la vida de las personas y conlleva un mercado floreciente de empresas y propuestas dirigidas a cubrir estas demandas sociales. La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las personas con discapacidad (2006), reconoce en su artículo 30 el derecho a la participación en la vida cultural, las actividades recreativas, el esparcimiento y el deporte. La Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad de Oportunidades, No Discriminación y Accesibilidad de las Personas con Discapacidad, destaca entre sus principios, la Normalización y Accesibilidad Universal. De esos principios se derivan cuestiones importantes para el ocio: el acceso a los mismos lugares, ámbitos, bienes y servicios que están a disposición de cualquier otra persona, la estrategia de "diseño para todos" y la valoración de los apoyos específicos destinados a compensar las desventajas o especiales dificultades que tienen las personas con discapacidad para su participación plena en cualquier ámbito. Pero lamentablemente para las personas con discapacidad, y más concretamente para aquellas con discapacidad intelectual las propuestas son limitadas y generalmente sectorizadas, lo que implica que el ocio se viva de manera aislada, sin interacción con otras personas sin discapacidad. Desde el Colegio Público de Educación Especial San Cristóbal de Avilés-Asturias, hemos tratado de buscar alternativas normalizadoras que brinden al alumnado con necesidades educativas específicas, la oportunidad de disfrutar de actividades lúdicas con sus iguales sin discapacidad.

Metodología

Al inicio de nuestra intervención, detectamos en las entrevistas familiares, que nuestro alumnado era el gran desconocido para sus iguales vecinos, ya que por las mañanas salen al cole en el autobús (generalmente) y llegan por la tarde, cuando casi es de noche y ya no van a ningún sitio. Los días no lectivos sus familias no suelen llevarles a lugares donde convivan con iguales sin discapacidad, en ocasiones por sobreprotección y otras veces porque sienten vergüenza o miedo a que se sientan ridiculizados.

En nuestra opinión, como profesionales del departamento de orientación del colegio que además somos las integrantes de la Comisión de seguimiento de este programa, los niños/as y jóvenes con discapacidad intelectual pueden disfrutar conviviendo con otros iguales sin discapacidad, con el apoyo de una persona referente que les facilite la participación en actividades de ocio normalizadas. Partimos de una orientación centrada en la persona como principio básico de funcionamiento, puesto que ninguna persona es igual a otra y todos tenemos distintos intereses, necesidades y sueños y, por tanto, la individualización debe ser y de hecho es, el valor central del que debemos partir los servicios que prestamos apoyos a personas con discapacidad.

Partiendo de esta premisa, adoptamos el siguiente protocolo de intervención:

1. Proponer a la familia, tutor/a, la participación del niño/a en el programa.
2. En ocasiones podemos recoger demandas y necesidades de Ocio directamente del alumnado (sobre todo, cuando es alumnado de mayor edad o con mejor nivel cognitivo) a través de: entrevistas individualizadas, sondeos colectivos…
3. La Coordinadora de Apertura de Centros de San Cristóbal (encargada de organizar las actividades extraescolares) se pone en contacto con el centro ordinario o entidad "acogedor/a" del niño/a en la actividad extraescolar.
4. La Comisión de Seguimiento del programa selecciona la actividad extraescolar más adecuada para el /la alumno/a, en función de:
   - Oferta de actividades en el centro/entidad receptor
   - Intereses, motivaciones y capacidades del alumno/a
   - Recursos espaciales y materiales
5. En el caso de que se proponga una actividad extraescolar en otro centro educativo de Avilés, se informa al Departamento de Proyectos educativos del Ayuntamiento o

Servicio de Juventud, teniendo generalmente posibilidad de inscripción fuera del plazo ordinario.

6. Búsqueda del voluntario/a para acompañamiento y seguimiento del proceso de integración/ inclusión del alumno/a en la actividad o actividades propuestas.

7. La Comisión de Apertura solicita a una empresa de Servicios Socioculturales, o a través del AMPA, la el Seguro de Responsabilidad Civil del voluntario/a.

8. La Coordinadora de Apertura se pone en contacto con el monitor/a de la actividad extraescolar y le informa de:

- la incorporación del niño/a en la actividad
- la presencia y colaboración del voluntario/a.

9. La Comisión del Programa contacta con la familia para informarle de:

- los datos personales del voluntario/a,
- la resolución del proceso
- la inminente incorporación de su hijo/a a la actividad, una vez que ellos hayan realizado la inscripción correspondiente.

10. Presentación voluntario/a– niño/a/joven – familia- monitor/a. (Produciéndose el intercambio de información relevante para la incorporación efectiva a la actividad)

11. Incorporación del niño/a en la actividad, con el seguimiento del voluntario/a acompañante.

12. Seguimiento de la actividad por parte de todos los agentes implicados (centro específico, centro ordinario/entidad acogedor/a, familia, voluntario/a, monitor/a y comisión de seguimiento del programa).

13. Valoración final, una vez analizada toda la información de la familia y el voluntario/a.

14. La Comisión de Seguimiento del programa propone a la familia, la continuidad o nuevas propuestas de actividad para el alumno/a.

Por tanto, antes de intervenir, el/la voluntario/a conoce las Funciones que le atribuimos:

- Ayudar al niño/a/joven en la movilidad, los desplazamientos, control de esfínteres… si fuera necesario.
- Servir de mediación en el proceso de comunicación (sistemas aumentativos/alternativos de comunicación).

- Velar por la seguridad y protección del niño/a, joven.
- Servir de nexo y mediador entre las actividades realizadas en la actividad y las posibilidades que tiene el niño/a/joven de realizarla.
- Adaptar las actividades a las necesidades del niño/a.
- Favorecer y priorizar el proceso de integración social e inclusión del niño/a en la actividad.
- Dar la ayuda, que únicamente necesita el niño/a e ir desvaneciéndola según éste/a vaya adquiriendo competencia para poder realizarla.
- Detectar necesidades que van surgiendo e intentar actuar para responder a las mismas.
- Establecer cauces eficaces de coordinación con monitor/a de la actividad.
- Recoger y dar información de la actividad y del niño/a/joven para la familia.
- Hacer un seguimiento de la actividad.
- Dar información a la Comisión de Seguimiento del Programa "Cuenta Conmigo".

Para ello, hemos solicitado colaboración de voluntariado formado en el ámbito de la discapacidad que hace posible que aquellos alumnos/as que quieran participar en actividades de ocio de su entorno más próximo, puedan hacerlo. Desde el colegio realizamos el seguimiento de la intervención y servimos de enlace entre la familia, el/la voluntaria y los/as monitoras de actividades normalizadas.

Resultados

En los once años de trayectoria del programa hemos visto como entidades encargadas de organizar actividades lúdicas (incluyendo al ayuntamiento de Avilés), han ido concienciándose de que la inclusión de estos jóvenes en propuestas de ocio normalizadas no es tan difícil. Todos los niños/as/jóvenes/familias que han ido beneficiándose del programa, han mostrado su satisfacción y consideran que ha mejorado su calidad de vida e inclusión social.

La trayectoria y metodología de este programa le ha servido para recibir el Premio a la labor voluntaria concedido por el Ayuntamiento de Avilés (Asturias) en el año 2011.

Discusión/conclusiones

Nuestros retos de futuro son:

- Colaborar con más centros ordinarios
- Extender esta oferta a otros municipios donde residen alumnos/as del centro educativo San Cristóbal.
- Integrar a mayor número de niños/as en el programa
- Promover la participación de otro tipo de entidades e instituciones: Asociaciones vecinales, juveniles, infantiles, deportivas, culturales, AMPAS de otros centros educativos, ONGs, etc.

La escasez de recursos no debe limitar las oportunidades de ocio de los niños/as y jóvenes con discapacidad, si todos/as nos ponemos en su lugar y nos implicamos, podemos vencer los obstáculos y conseguir un ocio inclusivo. No se requieren demasiados recursos, sino que la organización y la reflexión previa a la realización de cualquier actividad que se les planté puede valorar y mejorar sus condiciones de vida.

Referencias

Ley 51/2003, de 2 de diciembre, *de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad.* Madrid. (BOE 03/12/2003).

ONU (2006). *Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las personas con discapacidad.* Disponible en: http:// www.un.org/esa/socdev/documents

EMPLEABILIDAD Y UNIVERSIDAD

Belén S. Lantarón

Facultad de Educación, Universidad de León

Resumen

En esta última década, la crisis económica que la mayoría de países sufren, junto con la globalización, han modificado el empleo y aumentado las tasas del desempleo, también entre los más jóvenes. Estos hechos abren un debate sobre la empleabilidad en el cual, la universidad no se queda ajena. Pero, ¿qué se entiende por empleabilidad? y ¿qué papel desempeña la universidad en la optimización de la empleabilidad de sus graduados? Ambas cuestiones son abordadas en el presente estudio. La metodología ha consistido fundamentalmente en una búsqueda bibliográfica, así como de las páginas web de las universidades (públicas y privadas). Los resultados obtenidos reflejan la complejidad que presenta el concepto de empleabilidad, así como su vinculación con diferentes factores que le influencian, concluyendo que debe ser entendido como una responsabilidad compartida. Partiendo de dicha concepción, se subraya la responsabilidad de la universidad como institución educativa en la mejora de la empleabilidad, observando que las universidades españolas cuentan con dos estrategias que contribuyen a optimizar la empleabilidad de sus graduados: el diseño de nuevos planes de estudio y una adecuada oferta de servicios de orientación profesional.

Palabras clave: Empleabilidad, universidad, planes de estudio, orientación profesional.

Abstract

In the last decade, the economic crisis than most countries suffer, along with globalization, have changed jobs and increased unemployment rates, even among the youth. These facts open a debate on employability in which the university is not left outside. But what is meant by employability? And what role the university plays in optimizing the employability of their graduates? Both issues are addressed in the present study. The methodology consisted mainly of a literature search, as well as the websites of the universities (public and private). The results show the complexity that introduces the concept of employability as well as their links to different factors that

influence it, concluding that must be treated as a shared responsibility. Based on this concept, the responsibility of the university as an educational institution in improving employability emphasizes, noting that Spanish universities have two strategies that help optimize the employability of its graduates: the design of new curricula and adequate supply of career services.

Key words: Employability, university, curricula, career guidance.

Introducción

Nos encontramos ante una nueva realidad laboral. El desempleo se ha incrementado hasta tasas nunca antes tan elevadas, afectando también a los jóvenes con formación universitaria. Situación que abre, el debate sobre universidad y empleo, cuestionando la funcionalidad de la universidad (Aneca, 2009).

Estos cambios en el mercado laboral, junto con un crecimiento en la demanda de habilidades genéricas sobre las específicas, así como un cambio en la formación para la futura profesión por una formación a lo largo de la vida, hacen que la universidad no permanezca ajena a dicho debate (Ball, 2009).

Estas cuestiones nos llevan a plantearnos qué se entiende realmente por empleabilidad y cómo las instituciones de educación superior se vinculan a ella.

Objetivos

Los objetivos planteados en la realización de este trabajo se concretan en dos:

- Realizar una aproximación al concepto de empleabilidad.
- Conocer alguna de las estrategias con que cuentan las universidades para su implementación.

Metodología

La metodología utilizada se apoya, fundamental, en la revisión bibliográfica, encontrándose las siguientes limitaciones: (I) la búsqueda de información a través de internet, (II) la no disponibilidad de las memorias de verificación elaboradas por las universidades, limitando nuestro acceso a dicha información.

Resultados

1. Empleabilidad: concepto

Estamos ante un concepto complejo, dinámico, y sobre el cual hay aún un debate abierto.

Encontramos que el término se caracteriza por:

- Ser estudiado por variadas disciplinas
- Presentar diferentes interpretaciones según el punto de vista de quien lo use: sociedad, gobiernos, jóvenes, etc., y por tanto, también ha sido entendido desde diferentes ópticas.
- Ser un término dinámico. A lo largo de los años se ha modificado el modo de entenderlo: inicialmente como medida de ajuste o cuestión estadística (individuo-puesto de trabajo) y en la actualidad se relaciona con poseer competencias y/o habilidades y atributos de búsqueda de empleo.
- Se encuentra influenciado por varios factores: internos al individuo (capacidades, atributos, etc.) y externos a éste (políticas, situación económica, mercado laboral, etc.).

Observamos que la mayoría de las definiciones hacen referencia a tres cuestiones:

- Ajuste entre la formación recibida y la requerida
- Inserción profesional y condiciones de trabajo
- Adquisición de competencias para la búsqueda de empleo.

2. Las instituciones de educación superior y la empleabilidad

Apoyándonos en los resultados anteriormente presentados sobre la empleabilidad, convenimos que la universidad sí puede incidir en aspectos de la empleabilidad de sus titulados. Concretamente promoviendo una formación que se ajuste a las demandas del mercado laboral (como apoyan los estudios de Ayast, 2010; Caballero, Vázquez y Quintás, 2009; entre otros) y facilitando la transición desde el ámbito académico al mundo laboral; es decir, ofertando servicios de orientación profesional (Lantarón, 2013; Sánchez, Manzano, Rísquez y Suárez, 2011).

a) El diseño de planes de estudio

Los datos indican que para la elaboración y diseño de los nuevos planes de estudio (definir nuevos perfiles y nuevas cualificaciones) las universidades españolas se han apoyado, principalmente, en informes, estudios previos realizados por las propias

universidades, los Libros Blancos (elaborados por la ANECA), estudios de egresados, experiencias y proyectos previos, así como en estudios de mercado.

La mayoría de estudios revisados coinciden en que es preciso contar no sólo con los grupos de interés internos (académicos), sino también con grupos de interés externos (empleadores, asociaciones profesionales, egresados) para definir el perfil profesional que recae en un titulación y determinar cuáles son las competencias que debe reunir un titulado a lo largo de la misma.

No hay duda de que el diseño de los nuevos planes de estudio ha generado gran debate, y no es menos cierto que las universidades han realizado un gran esfuerzo con el fin de definir competencias, promover prácticas y diseñar titulaciones (perfiles profesionales) que se ajusten en mayor medida a las actuales exigencias del mercado laboral. Sin embargo, es ahora cuando han egresado las primeras promociones de dichas titulaciones y se enfrentan al reto de búsqueda y acceso al trabajo, por tanto deberemos esperar posteriores estudios sobre su inserción laboral para comprobar cuál ha sido el ajuste real.

b) Los servicios de orientación profesional

Encontramos varios estudios en los que se indica que la universidad también puede incidir en la empleabilidad de sus titulados apoyándoles, ayudándoles y orientándoles en su transición del mundo académico al laboral. Es decir, mediante la oferta de servicios de orientación.

Tras la revisión de las páginas web de las universidades españolas (un total de 78, tanto públicas como privadas) los datos indican que en el 84% de ellas se encuentra un enlace o una referencia a la oferta de dicho servicio (ver anexo I). Tan solo en 12 de ellas no fue posible obtener información. Recordar que la metodología ha planteado limitaciones, como ya se ha señalado.

Conclusiones

La empleabilidad es constructo difícil de definir, complejo y dinámico. A la luz de los resultados y coincidiendo con la proposición mayoritariamente aceptada por los autores, la empleabilidad se apoya en una serie de atributos que incluyen tanto

conocimientos y habilidades, como atributos en la gestión de la carrera y búsqueda de empleo. Sin embargo, la responsabilidad de la empleabilidad no recae únicamente en el individuo, pues sobre ésta influyen no sólo factores internos al individuo, sino también factores externos (mercado laboral, economía, políticas, etc.).

Puesto que el concepto de empleabilidad hace referencia a competencias y habilidades adquiridas, la formación, la educación también es un factor a considerar. Es obvio que en este aspecto clave de la empleabilidad (la formación y definición de competencias que los estudiantes deben adquirir en un título) las instituciones de educación superior juegan un papel transcendental.

Coincidimos con las aportaciones hechas por otros autores cuando inciden en que la formación ofertada por las universidades debe tener relevancia profesional. No obstante, y si bien la formación que se oferte en las universidades debe adecuarse y responder a las demandas del mercado laboral, estamos de acuerdo con la idea expuesta por Pastor, Simón, García y Tovar (2009) en que tener éxito en los estudios universitarios constituye, sin duda, un pedestal sobre el que se puede plantear un futuro profesional, aunque no lo es todo.

La empleabilidad de los titulados universitarios también se puede implementar, desde las instituciones de educación superior, dándoles el apoyo, la información y la orientación necesaria para realizar una adecuada transición desde la vida académica al ámbito laboral. Coincidimos con Oakes (2013) en que "es preciso que proporcionemos la mejor información a los ciudadanos sobre las oportunidades de trabajo y las previsiones del mercado". Tarea que no han descuidado las universidades españolas al contar con una amplia oferta de servicios de orientación profesional para sus estudiantes.

A la luz de los resultados se constata que no es una opción seria el rechazar la empleabilidad como objetivo de la educación (Kholer, 2004). Encontrar empleo sigue siendo una de las mayores preocupaciones de los jóvenes (Informe sobre la juventud en España[1], 2012). No sólo por el elevado índice de desempleo, sino porque se han modificado profundamente los parámetros tradicionales del escenario laboral de nuestro entorno (Pastor et. al, 2009) se hace aún más necesario incorporar la empleabilidad como línea estratégica en todas las actividades universitarias (Uceda, 2011).

[1] Informe sobre la juventud en España (2012), editado por el Instituto de la Juventud (INJUVE). Accesible en: http://www.injuve.es/sites/default/files/2013/26/publicaciones/IJE2012_0.pdf

Referencias

ANECA (2009). *Los procesos de inserción laboral de los titulados universitarios en España. Factores de facilitación y de obstaculización.* Madrid: ANECA.

Ayast, J.C. (2010). *Estrategias de la Universidad Politécnica de Valencia para la empleabilidad de sus titulados en el marco de las relaciones Universidad-Empresa.* Valencia: UPV. Tesis doctoral.

Ball, M.J. (2009). Learning, labor and employability. *Studies in the Education of Adults, 41*(1), 39-52.

Caballero, G., Vázquez, X.H. y Quintás, M. (2009). ¿Qué influencia tienen los stakeholders de la universidad española en la empleabilidad de los alumnos? *Cuadernos de Economía y Dirección de Empresas,* (38), 37-64.

Kholer, J. (2004). The Bologna Process and employability: The impact of employability on curricular development. Conferencia presentada en el *Seminario La empleabilidad y su vinculación con los objetivos del Proceso de Bolonia,* celebrado en Slovenia en octubre de 2004.

Lantarón, B. S. (2013). Los servicios de orientación profesional universitarios: estudio descriptivo. *Revista de Docencia Universitaria, 11*(2), 27-42.

Oakes, L. (2013). Conferencia inaugural del Congreso AIOEP-IAEVG celebrado en Montpellier, en septiembre de 2013.

Pastor, M.S., Simón, L., García, J. y Tovar, E. (2009). *Las demandas sociales y su influencia en la planificación de las titulaciones en España en el marco del proceso de convergencia europea en educación superior.* Madrid: MEC/Fundación Universidad-Empresa.

Sánchez, M.F., Manzano, N., Rísquez, A. y Suárez, M. (2011). Evaluación de un modelo de orientación tutorial y mentoría en la educación superior a distancia. *Revista de Educación,* (356), 719-732.

Uceda, J. (2011). Educación superior y empleabilidad. Presentación en el *Seminario Bienal de Educación Superior y Empleabilidad* organizado por la Cátedra Unesco de Gestión y Política Universitaria, celebrado en Madrid en 2011.

ANEXOS

Anexo I: Tabla con la relación de servicios de orientación profesional ofertados en las universidades españolas.

SERVICIOS DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL UNIVERSITARIOS	
Andalucía	
Almería	Servicio Universitario de Empleo
Cádiz	Unidad Dirección General de Empleo
Córdoba	Servicio de Empleo
Granada	Centro de Promoción de Empleo y Prácticas
Huelva	Servicio de Orientación, Información, Prácticas, Empleo y Autoempleo
Internacional de Andalucía	Universidad especial
Jaén	Unidad de Empleo
Málaga	Vicerrectorado de Relaciones Universidad-Empresa
Pablo de Olavide	Fundación Universidad- Sociedad
Sevilla	Unidad de Orientación e Inserción Profesional
Aragón	
San Jorge	Servicio de Orientación Profesional y Empleo
Zaragoza	Universa
Asturias	
Oviedo	Prácticas y Empleo
Baleares	
Illes Balears	Departamento de Orientación e Inserción Profesional
C. Valencià	
Alicante	Gabinete de Iniciativas para el Empleo
Cardenal Herrera-CEU	Servicio de Información, Prácticas y Empleo
Católica San Vicente Martir	Bolsa de empleo
Internacional de Valencia	Enseñanza On-line. No enlace a servicio
Jaume I de Castellón	Oficina de Inserción Profesional
Miguel Hernández de Elche	Observatorio Ocupacional
Politécnica de Valencia	Servicio Integrado de Empleo
València- Estudi General	Observatori d'Inserció Professional i Assessorament Laboral
Canarias	
Europea de Canarias	Pendiente dirección de la sede
La Laguna	Fundación Empresa Universidad de La Laguna
Las Palmas de Gran Canarias	Servicio de Orientación Laboral
Cantabria	

SERVICIOS DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL UNIVERSITARIOS	
Cantabria	Centro de Orientación e Información de Empleo
Internacional Menéndez Pelayo	Universidad especial
Castilla- La Mancha	
Castilla-La Mancha	Centro de Información y Promoción del Empleo
Castilla y León	
Burgos	Unidad de Empleo
Católica Santa Teresa de Ávila	Servicio on-line para alumnos
Europea Miguel de Cervantes	Centro de Orientación, Información y Empleo
I.E. Universidad	No se encuentra enlace de servicio. Se gestionan prácticas e intercambios
León	Centro de Orientación e Información del Empleo
Pontificia de Salamanca	No se encuentra un enlace para este tipo de servicios
Salamanca	Servicio de Inserción Profesional, Prácticas y Empleo
Valladolid	Centro de Orientación e Información al Estudiante -Fundación General Universidad de Valladolid
Catalunya	
Abat Oliba CEU	Servicio de Prácticas y Empleo
Autónoma de Barcelona	Treball Campus
Barcelona	Serveis d'inserció i orientació laboral
Girona	No se encuentra un enlace para este tipo de servicios
Internacional de Catalunya	Bolsa de Treball i Pràctiques
Lleida	Servei d'Informació i Atenció Universitària: Borsa de Treball
Oberta de Catalunya	Enseñanza On-line. No enlace a servicio
Politécnica de Catalunya	No se encuentra un enlace para este tipo de servicios
Pompeu Fabra	Oficina d'inserció laboral
Ramon Llull	No se encuentra un enlace para este tipo de servicios
Rovira i Virgili	Centro de Atención al Estudiante: Bolsa de Empleo
Vic	Servei d'Inserciò Laboral
Extremadura	
Extremadura	Oficina de Orientación Laboral
Galicia	

SERVICIOS DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL UNIVERSITARIOS	
A Coruña	Servizo de Apoio ao Emprendemento e ao Emprego aos Universitarios
Santiago de Compostela	Servicios de Apoyo al Emprendimiento y el Empleo
Vigo	Oficina de Orientación ao Emprego
La Rioja	
Internacional de La Rioja	Enseñanza On-line. No enlace a servicio.
La Rioja	Oficina de Orientación Profesional y Empleo y Fundación Empresa
Madrid	
Alcalá	Servicio de Promoción, Orientación profesional y Relaciones internacionales
Alfonso X El Sabio	Gabinete de Apoyo a la Orientación Profesional y Ayuda al Empleo
Antonio de Nebrija	Cento de Asesoramiento Profesional
Autónoma de Madrid	Centro de Orientación e Información de Empleo
Camilo José Cela	Centro de Orientación Profesional y Emprendizaje
Carlos III de Madrid	Servicio de Orientación y Planificación Profesional
Complutense de Madrid	Centro de Orientación e Información de Empleo
Europea de Madrid	Gabinete de Orientación para el Empleo
Francisco de Vitoria	Departamento de Orientación e Información de Empleo
Nacional de Educación a Distancia (UNED)	Centro de Orientación, Información y Empleo
Politécnica de Madrid	Orientación e Información de Empleo
Pontificia de Comillas	Oficina de Prácticas y Empleo
Rey Juan Carlos	Centro de Orientación e Información para el Empleo
San Pablo-CEU	Centro de Orientación e Información de Empleo
Tecnológica y Empresas	Universidad de reciente creación. No enlace servicio
U. a Distancia de Madrid (UDIMA)	Enseñanza On-line. No enlace a servicio
Murcia	
Católica San Antonio	Servicio de Orientación e Información Laboral
Murcia	Centro de Orientación e Información de Empleo
Politécnica de Cartagena	Centro de Orientación e Información al Estudiante

SERVICIOS DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL UNIVERSITARIOS	
Navarra	
Navarra	Servicio de Prácticas y Empleo
Pública de Navarra	Área de Empleo y Prácticas
País Vasco	
Deusto	DeustuLan
Mondragón	Bolsa de trabajo en cada Facultad
País Vasco	Centro de Empleo

LA PÉRDIDA DE FUTUROS GRADUADOS. ¿DÓNDE QUEDAN LOS RECURSOS, LOS DERECHOS Y OBLIGACIONES DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA?

***Ana López Medialdea y **Belén Suarez Lantarón**

**Universidad Pablo de Olavide (Sevilla); **Universidad de León*

Resumen

El objetivo general de este artículo es realizar una revisión sobre la pérdida de futuros egresados, haciendo especial referencia a los datos de abandono universitario. Para alcanzarlo, se ha realizado una revisión de la literatura y legislación universitaria al respecto en el contexto universitario. Los resultados obtenidos muestran que la legislación concerniente a la educación superior en España otorga autonomía en la gestión a las propias instituciones y sobre la orientación y el apoyo que se debe dar a los universitarios, no es demasiado específica sobre el modelo y la estructura para desarrollarlo, aunque las universidades mantienen una oferta de servicios de orientación amplia y que abarca todos los ámbitos de actuación: personal, profesional y académico. A la luz de dichos datos, podemos concluir que este derecho no se otorga lo suficiente. Esta realidad global supone un problema para el desarrollo del bienestar social y los modelos de producción basados en el saber y sus aplicaciones, donde es misión de la Universidad estar al servicio de la sociedad.

Palabras clave: educación superior, abandono escolar, orientación, estudiantes universitarios, servicios de orientación.

Abstract

The overall objective of this article is to present a review about the loss of future graduates, with special reference to university dropout data. To achieve this, we have used a review of the literature and Law about University in the university context. The results show that the legislation concerning higher education in Spain granted autonomy in managing to the institutions themselves and in relation to the guidance and support should be given at the university, it is not too specific about the model and structure to develop it, although universities maintain a broad range of services and guidance covering all areas: personal, professional and academic. In light of these data, we

conclude that this right is not granted enough. This global reality poses a problem for the development of social welfare and production models based on knowledge and its applications, where the University's mission to serve society.

Key words: Higher education, dropout, guidance, university students, guidance services.

Introducción/Justificación

El abandono universitario constituye uno de los problemas más importantes de los que actualmente adolece la Universidad. Este problema tiene, entre otras, las siguientes consecuencias: el elevado número de jóvenes que no obtienen cualificación profesional después de muchos años en el sistema educativo, lo que constituye una pérdida de potencial de alta cualificación a las empresas españolas; una pérdida de dinero público invertido en preparación y formación; a nivel institucional, supone una disminución de la calidad de los centros educativos, y a nivel personal, genera un alto número de estudiantes frustrados por no haber alcanzado las expectativas iniciales de la carrera.

En este contexto, la orientación en la toma de decisiones para la gestión del proyecto vital, tanto, en aspectos educativos, como formativos o de empleo, adquiere especial relevancia. Es por tanto evidente la importancia de estas decisiones para la repercusión futura en su proyecto profesional, y en las pérdidas de esfuerzo, tiempo y coste económico que podrían producirse, no sólo familiar, sino para la propia institución por no realizarla de manera adecuada.

Objetivo

El objetivo general planteado en este estudio es realizar una revisión sobre la pérdida de futuros egresados y el papel que las instituciones de educación superior juegan para reducirla.

Metodología

Para alcanzar dicho objetivo se ha realizado una revisión bibliográfica en relación con el fenómeno del abandono en la etapa de educación superior, prestando especial atención a los datos y cifras sobre el sistema universitario español. Una vez conocidos

los datos y razones de abandono se realiza una búsqueda a través de las páginas web de las universidades sobre el sistema de apoyo y orientación que se oferta a los estudiantes.

Resultados y discusión

Los resultados obtenidos son los siguientes:

Abandono universitario: cifras y razones

Para instituciones internacionales como la OCDE, la tasa de abandono se encuentra entre los indicadores estadísticos establecidos para la mejora de la gestión y funcionamiento institucional.

Para la ANECA (2009, p.52) la forma de cálculo es la siguiente: sobre una determinada cohorte de estudiantes de nuevo ingreso establecer el total de estudiantes que sin finalizar sus estudios se estima que no estarán matriculados en la titulación ni en el año académico que debieran finalizarlos de acuerdo al plan de estudios (t) ni en el año académico siguiente (t+1), es decir, dos años seguidos, el de finalización teórica de los estudios y el siguiente.

Las cifras de abandono universitario recogidas en el informe MECD (2014) indican que "la tasa de abandono el estudio en primer año de la cohorte que comenzó sus estudios de grado en el curso 2009-2010 es el 19%, siendo la tasa de cambio del estudio del 7,1%." (p.69).

En este informe también se relaciona la tasa de abandono del estudio y de cambio en función de la nota de admisión, existiendo una relación inversa entre nota de admisión y tasa de abandono y de cambio; es decir, a menor nota de admisión mayor tasa de abandono.

Prácticamente el 20% de los estudiantes que acceden con nota de admisión inferior a 5,5 abandonan el estudio en primer año (el 9,8% de ellos cambian de estudio), mientras que, por ejemplo, los estudiantes con nota entre 8 y 9, tienen una tasa de abandono del estudio de diez puntos porcentuales menos (9,2%) (ibíd., pág. 69).

Estos resultados coinciden con los resultados obtenidos por Medialdea (2014) en los Grados de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide, al evidenciar cómo el orden de preferencia y por tanto la nota de acceso, es uno de los factores que más influyen en el abandono del alumnado. Según indica la autora un 32,60% del alumnado que abandona dice estudiar esa carrera por falta de nota y

admisión en otros estudios. De este modo esta causa o razón queda recogida en el modelo de abandono organizacional en la revisión realizada por Medialdea (2014) siguiendo a autores como cabrera et al (2006), Díaz (2008) y Gairín, Figuera y Triadò (2010).

Actividades que emprenden las universidades

Para los defensores de la formación remedial ésta es algo más que la mejora de las destrezas académicas, debe incluir servicios de orientación, asesoramiento, tutoría, talleres, atención individualizada, cursos de mejora de competencias personales y cursos remediales que ayuden a la permanencia del alumnado universitario.

En este sentido las Universidades españolas vienen organizando actividades destinadas a la información y/o asesoramiento sobre los contenidos del grado y salidas profesionales como son las jornadas de bienvenida y de puertas abiertas, Se trata de ayudar al alumnado para afrontar con éxito la opción elegida: laboral o académica. En este sentido, las universidades españolas tienen una amplia oferta de servicios de orientación y apoyo a los estudiantes, que ha ido aumentando en los últimos años como señala el estudio de Lantarón (2012), desde los que se trabajan todos los ámbitos (académico, personal y profesional).

Conclusiones

Se observa que es elevado el número de estudiantes que al inicio de su andadura universitaria desestiman el proyecto de continuar sus estudios, siendo una de las causas con mayor incidencia en dichas cifras la toma de decisiones inadecuada por parte de los estudiantes en la elección de estudios (fundamentalmente al no obtener una nota adecuada para el acceso a los estudios deseados). Esta situación provoca cambios a otra titulación el curso siguiente al estar sesgada su elección por la nota de corte. Autores como Villar, Vieira, Hernández y Nunes (2012) han denominado esta situación “acceso frustrado”. Esta situación también podría denominarse “efecto pasarela” pues un alto número de estudiantes continúan su formación el año académico siguiente en la titulación que ocupa su primer orden de preferencia convalidando los créditos cursados.

En este sentido, consideramos que las universidades deben aunar esfuerzos por

coordinar los servicios de orientación ofreciendo una mayor conexión entre las dos etapas educativas: pre-universitaria y universitaria para favorecer una mejor toma de decisiones. También debería existir una revisión sobre el sistema actual de acceso a la Universidad con el fin de favorecer la igualdad de oportunidades a estudiantes con niveles económicos menos favorecidos que no pueden acceder a la formación privada y evitar un acceso frustrado.

Referencias

ANECA (2009). Guía de apoyo para la elaboración de la memoria de solicitud de verificación de títulos oficiales (Grado y Máster, versión 03 - 08/01/09). Madrid. Aneca.

Díaz, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria Chilena. *Estudios Pedagógicos, 34*(2), *65-86.*

Gairín J., Figuera, P. y Triadò, X. (coords.) (2010). L' abandonament dels estudiants a les universitats catalanes. Barcelona: Agencia de qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU) Recuperado de http://www.aqu.cat/doc/doc_30801544_1.pdf

Lantaron, B. S. (2012). *La oferta de servicios de orientación y apoyo a los estudiantes universitarios.* Madrid: EAE.

MECD (2014). *Datos básicos del sistema español, curso 2013-2014*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de: http://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/actualidad/2014/02/20140213-datos-univer.html

Medialdea, A.L (2014). Tesis doctoral, Motivos y factores explicativos del abandono universitario en el ámbito de las ciencias Sociales. Universidad Pablo de Olavide de Sevilla.

Villar, A., Vieira, M.M., Hernández, F. y Nunes, A. (2012) Más que abandono de estudios, trayectorias de reubicación universitaria. Aproximación comparada al caso español y portugués. *Revista Lusófona de Educaçao, 21*(21), 139-162.

EMERGENCIA DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL: EL CASO DE LA INICIACIÓN A LA PRÁCTICA PROFESIONAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES

Maria Lurdes Carvalho y Altina Ramos

Universidade do Minho - Braga (Portugal)

Resumen

La formación inicial de profesores está envuelta en un conjunto de problemas asociados a la complexidad inherente a la naturaleza epistemológica y organizacional de la formación de profesores. El *Prácticum* constituí la senda de un trayecto en la vida laboral en que cada estudiante va, paso a paso, movilizando y experienciando en cenarios reales los saberes, las expectativas, creencias, valores y ética. La asignatura *Proyectos Interdisciplinares de Investigación y Acción Pedagógica II* (PIIAPII) del 1ºciclo de estudios de Educación Básica de la Universidad de Miño proporciona oportunidades de adquisición de competencias para la acción profesional concreta, ancoradas en procesos de investigación-acción-reflexión-colaboración. El presente estudio de caso de naturaleza descriptiva-interpretativa tiene como objetivo averiguar las percepciones de los estudiantes sobre los trayectos identitarios construidos en PIIAPII. A través del análisis de contenido de las autorreflexiones de los estudiantes de 3º año (n=77), es posible verificar la relevancia de la asignatura como un tiempo para el crecimiento personal y profesional en una *comunidad de aprendizaje*. Las tutorías universitarias no asumen notabilidad en la identidad profesional, contraponiéndose a las tutorías en las escuelas y al rol de los maestros tutores que se configuran como espacios y agentes de lo que es "ser profesor".

Palabras clave: *Prácticum*, identidad profesional, tutores,

Abstract

The initial teacher training is involved in a number of problems associated with the complexity inherent to the epistemological and organizational nature of teacher training. El Practicum constitutes the preparation of a path in working life in which each student will, step by step, mobilize and experience it in real scenarios knowledge, expectations, beliefs, values and ethics. The Discipline "Proyectos Interdisciplinares de Investigación

y Acción Pedagógica II (PIIAPII)" (Interdisciplinary Projects of Research and Educational Action II (PIIAPII) of the 1st study cycle of Basic Education of the University of Minho provides opportunities for acquiring skills for specific professional action, anchored in processes of research-action-reflection-collaboration. The aim of this descriptive-interpretive case study is to find out the perceptions of students about the "identity paths" built in PIIAPII. Through content analysis of the self-reflection of the 3rd year students (n = 77), it is possible to verify the relevance of the subject as a time for personal and professional growth in a learning community. The university tutorials assume salience in vocational identity, in opposition to tutoring in schools and the role of tutor teachers who are configured as agents of what is "to be a teacher."

Keywords: Practicum, professional identity, tutors

Introducción

El *Prácticum*[1] en la formación inicial de profesores representa el conjunto de conocimientos y saberes (conceptuales, procedimentales y atitudinales) y se asume como un espacio formativo ecológico en que los saberes *del* y *en el* trabajo (Tardif, 2004) exige procesos meta cognitivos en que el estudiante "reconceptualiza" lo aprendido "dejando aparte el formalismo y atendiendo sobre todo a su utilidad" (Pacheco & Flores, 1999, p. 47).

En el *Prácticum* nasce una configuración del "*yo* profesional" (Marcelo, 2009, p. 11), una representación de lo que es y cómo es "ser maestro" como que tallando ya la identidad profesional construida por dimensiones afectivas y cognitivas, personales y sociales (Galaz, 2011). Es un *complejo entramado de historias, conocimientos, procesos y rituales* (Lasky, 2005, p. 901), una compleja y delicada trama de creencias, valores (Guevara, 2009), memorias y recuerdos de caminos escolares personales, de experiencias de vida que el estudiante va reconstruir.

Sustentado en procesos reflexivos y en la observación de modelos ocurre un *balizamiento* de la concepción de "ser maestro" – ¿"que soy?" ¿"que quiero ser?", del perfil profesional (Beauchamp, 2009), de representación subjetiva de la profesión (Vaillant, 2007), de su compromiso y responsabilidad con la calidad educativa (Day &

[1] A lo largo de este artículo llamaremos *Prácticum* a la asignatura de *Proyectos Interdisciplinares de Investigación y Acción Pedagógica* (PIIAP II) ya que es una asignatura de iniciación a la práctica profesional

Kington, 2005; Lasky, 2005). Se crecen las *expectativas de ser profesor*, de lo que "puedo" y lo que "se podía" ser y hacer.

El *Prácticum* en la formación inicial de maestros de la Universidad do Miño (Braga, Portugal) se estructura en una "*legitimidad de la participación periférica*" (Lave & Wenger, 1991) y el proceso de inmersión empieza por un conocimiento gradual de la realidad concreta. Después, progresivamente, los estudiantes inician las intervenciones con en el grupo-clase ganando su grado de autonomía en función de sus características personales y motivacionales (Latorre Medina & Blanco Encomienda, 2011). Es un *periodo estratégico de proceso de socialización profesional* (op.cit., p. 35) y un *proceso de identificación, de construcción, de identidad, de pertenencia y de relación* (Figueiredo, 2010, p. 154) asociada a trayectorias educativas compartidas, coincidentes o equivalente (Evetts, 2003) entre estudiantes de *Prácticum* y maestros tutores, permitiendo la referencia a una identidad (Polman, 2010) y la inserción de los estudiantes en una *familia profesional* (Tejada, 2005) y *cultura profesional.*

Metodologia

Este estudio es parte integrante de un proyecto de investigación más amplio y su principal objetivo es analizar las percepciones de los estudiantes de Educación Básica (1º ciclo de estudios) de la Universidad do Miño (Braga, Portugal) sobre los trayectos identitarios construidos en el ámbito del *Prácticum*.

El diseño metodológico se estructura como un estudio de caso, tan utilizado en investigaciones del ámbito educacional, pues el objetivo ha requerido la utilización de una metodología cualitativa, fundamentalmente de tipo descriptivo-interpretativo (Cohen & Manion, 1990).

El análisis de datos se estructuró en el análisis de contenido – unidades de registro (Bardin, 2009) - de las autorreflexiones de final de grado de los estudiantes (n=77) de 6º semestre con soporte al software MaxQDA 10. Este trabajo consistía en la elaboración de la narrativa (Connelly & Clandinin, 1995) del trayecto de *Prácticum*. Los trabajos fueron numerados respectando el orden de presentación vía email: A (alumno) seguido de un número de código.

El análisis de datos fue organizado según el referencial teórico de base, contemplando el *modelo de formación* y *formación profesiona*l, pero en este artículo

nos centramos en una de las vertientes de la dimensión *Formación Profesional*: identidad profesional.

Analisis discusión de los resultados

Globalmente los estudiantes consideran que su itinerario identitario en el tiempo de *Prácticum* se focaliza en la construcción de competencias de pedagógicas (72%), investigativas (15%) e reflexivas (14%).

Considerando los distintos espacios, tiempo y agentes implicados, podemos verificar que 53% de las unidades de registro se focalizan en aspectos relacionados con la construcción de la identidad profesional, teniendo los maestros tutores de escuela una relevancia superior (31%) a los tutores universitarios (13%).

El *Prácticum* es un tiempo y espacio de gran significación y relevancia para los estudiantes que "*ha proporcionado diferentes experiencias y diversas aprendizajes, así como diversas dificultades que nos sirvió para nos depararnos con la realidad y crecernos con ellas* (A03, 2-2), pero también el reconocimiento de la

> *necesidad de una visión multidisciplinar de la realidad del proceso de enseñanza, la necesidad de responsabilidad y compromiso, necesidad de trabajar en función de la realidad del aluno, y la necesidad de utilizar varios métodos de evaluación del aprendizaje* (A28)

capaz de hacer desarrollar "*actitudes investigativa e reflexiva",* dónde pudieron *"movilizar y articular variados saberes trabajados a lo largo da licenciatura* (A43).

Esta proceso de inmersión es entendido como un proceso de "*integración precoz y genuino que nos da la oportunidad de intervenir e interactuar directamente con los alumnos"* (A10) en situaciones reales. O sea, hablamos de la posibilidad del estudiante participar en una comunidad de personas que ejercen ese mismo oficio o profesión (Lave & Wenger, 1991) – comunidad de aprendizaje (Catela, 2011) donde los maestros tutores tienen un rol fundamental:

> *pues, en una primera fase fue ella que nos explicó una buena parte de las características de la clase, (...) nos facilitó el proyecto curricular de aula y el proyecto curricular de escuela, que nos facilitó más informaciones acerca de la clase y permitió percibir como estas se organizaban* (A03)

> Los maestros tutores y los tutores universitarios son "*sin duda una ayuda imprescindible (...) en varios dominios a trabajar, objetivos a alcanzar, actividades a realizar, materiales a utilizar y observaciones a hacer*" (A04).

Las experiencias compartidas con todos los miembros de esta cultura profesional contribuyen de forma relevante para la construcción de una identidad propia y singular de los futuros profesionales permitiendo testar sus capacidades y potencialidades, pero también entender y superar sus dificultades, limitaciones. Acerca de las tutorías universitarias los estudiantes refieren,

> *Para combatir las dificultades contamos siempre con el apoyo de nuestra tutora universitaria (...), que nos hacia reflexionar acerca del proyecto que pretendíamos implementar, cuestionando nuestras opciones y pensar cómo iba a desarrollarse, cuáles serían las ventajas y las desventajas de seguir por uno u otro camino, lo que desarrolló en mí un espíritu más reflexivo, pues percibí que ni todo lo que idealizamos ocurre como queremos* (A03).

O sea, sustentadas en una visión idílica del proceso de enseñanza y de aprendizaje vemos a los estudiantes frente a la "paradoja de la ilusión (…) sobre las que los estudiantes han depositado sus mejores expectativas y en las que sufren sus primeras decepciones" (González Sanmamed & Fuentes Abeledo, 2011, p. 56). Los tiempos de tutoría permiten la participación, el debate, el compartir realidades ideas, proyectos, dificultades, y

> *es una ayuda indispensable para todos los estudiantes, ya que es esencial entender y considerar los puntos de vista de los profesionales dotados de una mayor experiencia de mundo con el mundo educativo. Por lo tanto, todas nuestras acciones tienen sobre la base una relación de ayuda positiva establecida con el tutor universitario, que contribuye para el desarrollo profesional y para la toma de decisiones cada vez más coherentes con el trabajo de un educador/profesor"* (A10).

Los niños/alumnos aparecen como agentes centrales en todas las narrativas, o sea por su implicación y motivación hacia las propuestas de los estudiantes o sea por las dificultades en la gestión del aula o en las interacciones, siendo que "*ni siempre lo que se había pensado y yo idealicé fue lo que sucedió*" (A05). Todavía "*una buena relación con los niños es sin duda un aspecto importante para preservar de manera que siempre*

podemos trabajar con y para los niños, de acuerdo con sus preferencias y de acuerdo a sus capacidades" (A04).

En suma,

> *Puedo decir con certeza que durante este viaje que llamamos la iniciación a la práctica profesional y los valores se han creado amistades para toda la vida, incluyendo los estudiantes, los profesores y los alumnos* (A43)

Conclusiones

Este estudio nos demuestra la relevancia que los estudiantes atribuyen al *Prácticum* pero también la fragilidades de la formación en contexto

En primero, se verifica una debilidad en la construcción de la identidad profesional como una vertiente relevante en la formación profesional en la universidad. Simultáneamente el rol del tutor universitario surge como referencia de formación social y personal de los estudiantes mientras las tutorías se focalizan más en la adquisición de conocimientos e competencias pedagógicas y reflexivas y poco saber ser y estar (relacionales). Todavía, el proceso de reflexión individual y compartida, en la acción tutorial o en los registros/autorreflexiones, mediado por el rol del tutor universitario puede favorecer los procesos de articulación teoría y práctica y las relaciones intrapersonales reflexivas permitiendo a cada paso la reconfiguración de la identidad profesional.

En segundo, las narrativas revelan notabilidad de la asignatura como un tiempo y un espacio esenciales para el crecimiento personal y profesional en una familia profesional con un énfasis en los aprendizajes profesionales, principalmente en competencias procedimentales y pedagógicas – hacer -, en detrimento de competencias de "saber ser", "saber estar, además de competencias reflexivas e investigativas.

En síntesis, las narrativas demuestran el énfasis del tiempo e espacio del *Prácticum* como una comunidad de aprendizaje considerando la relevancia de los maestros tutores en la construcción y configuración de la identidad profesional de los estudiantes. Las tutorías en las escuelas y al rol de los tutores de escuela se configuran como espacios y agentes de excelencia de lo que es "ser profesor" en que cada estudiante se enfrenta con sus limitaciones y potencialidades individuales.

Referencias

Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo.* Lisboa: Edições 70.

Beauchamp, C. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education, 39(2)*, 175-189.

Catela, H. (2011). Comunidades de aprendizagem: em torno de un conceito. *Revista de Educação, XVIII (2)*, 31-45.

Cohen, L., y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa.* Madrid: La Muralla.

Connelly, F. M., y Clandinin, D. J. (1995). Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In e. a. J. Larrosa, *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación.* Barcelona: Editorial Laertes.

Day, C. E., y Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education, 21*, 563-577.

Evetts, J. (2003). Identidad, diversidad y segmentación profesional: el caso de la ingeniería. In M. Sánchez-Martinéz, J. S. Carreras, & L. Svensson, *Sociologia de las profesiones. Pasado, presente y futuro* (pp. 29-49). Murcia: Diego Marín Librero Editor.

Figueiredo, Z. C. (2010). Experiências profissionais, identidades e formação docente em educação física. *Revista Portuguesa de Educação, 23(2)*, 153-171.

Galaz, A. (2011). El profesor y su identidad profesional ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo? *Estudios Pedagógicos, 37(2)*, 89-107.

González Sanmamed, M., y Fuentes Abeledo, E. (Enero-Abril de 2011). El Practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación, 354*, 47-70.

Guevara, H. M. (enero-junio de 2009). Identidades estudiantiles, conocimiento y cultura. Percepciones de jóvenes universitarios y universitarias de Cuyo, Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 7(1)*, 209-234.

Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and teacher Education, 21*, 899-916.

Latorre Medina, M., y Blanco Encomienda, F. (2011). El practicum como espacio de aprendizage profesional para docentes en formación. *REDU - Revista de Docencia Unversitaria, 9(2)*, 35-54.

Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation.* . Cambridge: Cambridge University Press.

Marcelo, C. (Jan/Abr de 2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo-Revista de Ciências da Educação, 8*, 7-22.

Polman, J. (Septiembre-Deciembre de 2010). La zona de desarrollo próximo de la identidad en entornos de aprendizaje de ofícios. *Revista Educación*, 129-155.

Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 7(2).*

Vaillant, D. (2007). La identidad docente. *I Congreso Internacional "Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado"*. Barcelona: http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Assessorament/Educaci%C3%B3%20Primaria/Publicacions/La%20identidad%20docente.%20Vaillant,%20D.pdf.pdf.

CCPE: UNA PROPUESTA PARA ANALIZAR E INTERVENIR EN CONDUCTAS PARENTALES DURANTE EL EMBARAZO

Carolina Soubrier Vázquez* y Raquel Gómez Masera**

Fundación Proyecto Don Bosco; Universidad de Huelva***

Resumen

Han pasado varias décadas desde que se iniciara el estudio más exhaustivo de experiencias perinatales, tanto a nivel físico como psicológico. Se ha estudiado con detenimiento la relación entre algunas variables y el desarrollo del bebé no nacido. A pesar del tiempo transcurrido y lo investigado, queda aún mucho por investigar. No existen apenas instrumentos que ayuden en la exploración de habilidades y emociones parentales durante la etapa de gestación. En concreto, no se encuentran muchos instrumentos a disposición del análisis de conductas de madres y padres durante el embarazo. La propuesta que hacemos sitúa al Cuestionario de Conductas Parentales durante el Embarazo (CCPE) como un instrumento incipiente para la prevención y promoción de estilos educativos saludables en esta etapa del desarrollo humano. El análisis de fiabilidad nos recomienda su uso en el primer trimestre. A su vez se presenta el análisis de ítems y la depuración que se planteó para aumentar el peso estadístico del instrumento. Los factores analizados y ante los que se harán propuestas de intervención son los siguientes: Aspectos psicológicos (búsqueda de embarazo, relación con el bebé, apoyo social, afrontamiento psicológico del embarazo, afrontamiento psicológico de la maternidad y afrontamiento como pareja de la paternidad), Percepción e imagen corporal, Comunicación y estimulación, Lactancia y Sexualidad.

Palabras clave: *psicología perinatal, embarazo, cuestionario prenatal, pareja, conductas parentales*

Abstract

Several decades have happened since the most exhaustive study of perinatal experiences, physical and psychological levels. The relation has been studied between some variables and the development of the not born baby. Do not exist instruments that help in the exploration of skills and emotions parentales during the stage of gestation. Do not find many instruments at the disposal of the analysis of conducts of mothers and

parents during the pregnancy. The offer that we do places to the Questionnaire of Conducts Parentales during the Pregnancy (CCPE) as an incipient instrument for the prevention and promotion of educational healthy styles in this stage of human development. The analysis of reliability recommends to us his use on first quarter. We present the analysis of articles and the purification that appeared to increase the statistical weight of the instrument. The analyzed factors and before those who will do offers of intervention to themselves are the following ones: psychological Aspects (search of pregnancy, relation with the baby, social support, psychological confrontation of the pregnancy, psychological confrontation of maternity and confrontation like a pair of the paternity), Perception and corporal image, Communication and stimulation, Lactation and Sexuality.

Keywords: *perinatal psychology, pregnant, prenatal questionnaire, pair, parents conduct.*

Introducción

La maternidad es vivida de una manera más o menos plena y satisfactoria en función de diversos factores (apoyo social, relación de pareja, percepción e imagen corporal de la embarazada, lactancia, comunicación y estimulación con el bebé durante el embarazo, estresores, etc (Bonds y Gondoli, 2007). Por lo que sería interesante profundizar en estos factores, y conocer cómo interactúan para favorecer la mejora y la adaptación de las principales vías de actuación del profesional antes dichos factores. En palabras de Gómez, Aldana, Carreño y Sánchez (2006), "*es muy importante continuar investigando el impacto de estas alteraciones sobre la mujer y el bebe en el seno materno, y así generar modelos de intervención más específicos y eficaces para su atención*". Son escasos los instrumentos de evaluación prenatal (Beck, 1999). Dentro de este campo encontramos que se suelen centrar más concretamente en medir por una parte la adaptación al embarazo y la vinculación, por ejemplo encontramos la escala de Evaluación de la Vinculación Afectiva y la Adaptación Prenatal (Lafuente, 2008), la Maternal Antenatal Emotional Attachment Scale (MAEAS) de Condon 1993, la Prenatal Maternal Attachment Scale (PMAS) de LoBiondo-Wood y Vito-O'Rourke 1990, y el Prenatal Attachment Inventory (PAI) de Muller 1993. Y por otra parte los factores psicosociales: Cuestionario de Evaluación Prenatal (Armengol, 2007). Nuestro

objetivo es elaborar una escala que explore de manera conjunta los aspectos psicológicos (búsqueda de embarazo, relación con el bebé, apoyo social, afrontamiento psicológico del embarazo, afrontamiento psicológico de la maternidad, afrontamiento como pareja de la paternidad), la percepción e imagen corporal de la embarazada, comunicación y estimulación del bebé en el vientre materno, lactancia y sexualidad. La cual nos permita plantear intervenciones adecuadas a las necesidades detectadas en dicha población.

Método

Instrumento

El instrumento empleado, pretende recoger información sobre varios aspectos relacionados con la conducta de progenitores durante el embarazo. El Cuestionario de Conductas Parentales durante el Embarazo (CCPE) presenta una primera parte introductoria en la que se extraen datos sociodemográficos y datos sanitarios básicos. La segunda parte, tuvo un planteamiento inicial de 72 preguntas, con una estructura subyacente de 5 bloques cuya composición inicial fue la siguiente:

1. Aspectos psicológicos: 35 ítems
    a. Búsqueda de embarazo: 3 ítems
    b. Relación con el bebé: 11 ítems
    c. Apoyo social: 3 ítems
    d. Afrontamiento psicológico del embarazo: 8 ítems.
    e. Afrontamiento psicológico de la maternidad: 2 ítems.
    f. Afrontamiento como pareja de la paternidad: 8 ítems.

2. Percepción e imagen corporal: 13 ítems.
3. Comunicación y estimulación: 8 ítems.
4. Lactancia: 11 ítems.
5. Sexualidad: 5 ítems.

Participantes

Los datos obtenidos en nuestro estudio pertenecen a una muestra de 154 mujeres embarazadas pertenecientes a un centro de salud de Huelva. Se trata de mujeres casadas

en su mayoría, un 90.7% españolas, primerizas en un 74.1% y trabajadora en un 72.5%, con una formación principal de graduado escolar, FP1 o ESO.

Diseño

La investigación desarrollada corresponde al corte descriptivo, puesto que no se realiza ninguna intervención que conlleve en su finalidad la manipulación o modificación de variable. A pesar de tratarse de estudio diseño no experimental hemos pretendido controlar la mayor cantidad posible de variables extrañas.

Procedimiento

En primer lugar establecimos contacto con el centro de salud mediante la solicitud de permiso a la matrona del mismo, investigadora del grupo. Una vez confirmada, pudimos acceder a la muestra. La cual consistía en un total de 154 mujeres embarazadas, a quienes se les solicitó la cumplimentación del cuestionario. El grupo muestra se dividía en dos:

- Un grupo en su primer trimestre de embarazo.
- Un grupo de embarazadas de segundo y tercer trimestre.

En todo momento se dejó constancia del anonimato del contenido de las respuestas y del tratamiento confidencial que se haría de los datos obtenidos. Las mujeres pertenecían a varios grupos de preparación al parto del centro de salud en cuestión, y se les solicitó la cumplimentación al comenzar la sesión, para que no hubiera variables relacionadas con el cansancio de la charla.

Resultados

Una vez aplicado el Cuestionario sobre Conductas Parentales en el Embarazo y elaborada su correspondiente base de datos, se procedió a su análisis empleando el programa SPSS v.15.01 (2006). Se ha examinado la consistencia interna del cuestionario en la muestra de 154 mujeres embarazadas utilizando el procedimiento de análisis específico inter-ítem (Alfa de Cronbach).

Los datos se analizan desde dos ángulos diferentes: primer trimestre de embarazo por un lado y segundo y tercer trimestre por otro. El planteamiento se hizo así desde el inicio de la investigación para poder comprobar si el instrumento era fiable

para ambos periodos, teniendo en cuenta los cambios normales que se suceden en mujer y pareja a medida que avanza el embarazo. Se han dado casos en los que un mismo ítem en el primer trimestre tenía una alta consistencia interna, siendo el caso opuesto en el segundo y tercer trimestre y viceversa. Por ejemplo: el ítem "¿sabía que dar el pecho disminuye el riesgo del cáncer de mama y ovarios?" en el primer trimestre si lo eliminamos aumentaría la consistencia interna, en cambio en el segundo y tercer trimestre esta disminuiría. El caso contrario ocurre con "Crees que las madres están suficientemente informadas antes de decidir el tipo de lactancia?". A continuación haremos referencia a una serie de ítems que en el caso de ser eliminados disminuiría la consistencia interna del cuestionario en ambos grupos como sería "Las personas que me conocen dicen que estoy… cansada", "¿Crees que la luz brillante puede ser sentida por el bebe?", "¿Sientes la misma satisfacción sexual al estar embarazada en comparación con cuando no lo estabas?". En cambio si eliminamos los siguientes ítems de ambos se aumentaría la consistencia interna en ambos casos, por lo cual nos planteamos su posible supresión para la mejora de nuestro cuestionario "¿Has tenido la sensación de que tu pareja te ve más atractiva?", "¿Has pensando que la figura que tienes es debido a tu embarazo?", "¿Verte reflejada en un espejo o escaparate?" (**Ver tabla 1**). El nivel de significación establecido fue de Alfa =0,735 en el primer trimestre y Alfa= 0,618 para la muestra de segundo y tercer trimestre (**Ver tabla 2**).

Tabla 1. *Estadísticos total-elemento*

	1 trimestre		2 y 3 trimestre	
	Correlación elemento-total corregida	**Alfa de Cronbach si se elimina el elemento**	**Correlación elemento-total corregida**	**Alfa de Cronbach si se elimina el elemento**
Las personas que me conocen dicen que estoy... Cansada	-,420	,746	,518	,597
¿Has tenido la sensación de que tu pareja te ve más atractiva?	-,265	,767	-,335	,668
¿Has pensado que la figura que tienes es debida a tu embarazo?	-,123	,764	-,042	,643
Verte reflejada en un espejo o escaparate, ¿te ha hecho sentir bien por tu figura?	-,268	,763	-,440	-,688
¿Crees que la luz muy brillante puede ser sentida por el bebé?	,532	,719	,195	,611
¿Crees que las madre estás suficientemente informadas antes de decidir el tipo de lactancia?	-,202	,746	,124	,616
¿Sabía que dar el pecho disminuye el riesgo de padecer cáncer de mama y ovarios?	,624	,716	-,047	,625
¿Sientes la misma satisfacción sexual al estar embarazada en comparación con cuando no lo estabas?	,490	,718	,345	,606

Tabla 2. *Nivel de significación*

	Alfa de Cronbach	**N de elementos**
1º Trimestre	,735	75
2 ºy 3º trimestre	,618	75

Discusión y conclusiones

Una vez analizados los resultados encontramos que si en el primer trimestre eliminamos "¿sabía que dar el pecho disminuye el riesgo del cáncer de mama y ovarios?" aumentaría la consistencia interna, en cambio en el segundo y tercer trimestre esta disminuiría, lo cual podría ser debido a que el primer trimestre aun no han sido

informadas sobre ello pero a lo largo del embarazo tanto en las clases de preparación al parto como por otros medios si les llegará dicha información. Sin embargo sucede lo opuesto con "Crees que las madres están suficientemente informadas antes de decidir el tipo de lactancia?" Puede que surjan más dudas en algunas mujeres conforme se va aproximando el momento de dar el pecho. También encontramos ítems, los cuales en el caso de ser suprimidos, aumentaría la consistencia interna en los dos casos, por lo cual nos planteamos su descarte para la mejora de nuestro cuestionario "¿Has tenido la sensación de que tu pareja te ve más atractiva?", "¿Has pensando que la figura que tienes es debido a tu embarazo?", "¿Verte reflejada en un espejo o escaparate?". Puede que estas preguntas tengan influencia de varios factores ajenos al embarazo como sería la autoestima, o incluso algún posible trastorno alimenticio. Pese a las limitaciones expuestas, creemos que el instrumento puede ser empleado para obtener toda la información que hemos indicado anteriormente en el primer trimestre. Nuestros siguientes objetivos serán, aumentar la muestra tanto en cantidad como en dispersión geográfica de la misma. El análisis dimensional del cuestionario de conducta parental durante el embarazo, es decir, su estructura factorial, aspecto que nos proporcionará datos acerca de su validez estructural. Y por último y no menos importante, la elaboración de intervenciones adaptadas a las necesidades detectadas mediante el CCPE

Referencias

Armengol, R. (2007). Aspectos psicosociales en la gestación: el Cuestionario de Evaluación Prenatal. *Anales de psicología, 23*(1), 25-32.

Beck, C.T. *(1999).* Available instruments for research on prenatal attachment and adaptation to pregnancy. *MCN-American Journal of Maternal/Child Nursing, 1*(24), 25-32.

Bonds, D. D. y Gondoli, D.M. (2007). Examining the process by which marital adjustment affects maternal warmth: The role of coparenting support as a mediator. *Journal of Family Psychology*, *2*(2), 288-296.

Condon, J. T. (1993). The assessment of antenatal emotional attachment: development of a questionnaire instrument. *British Journal of Medical Psychology, 66,* 167-183.

Gómez, M. E., Aldana, E., Carreño, J. y Sánchez, C. (2006). Alteraciones Psicológicas en la Mujer Embarazada. *Psicología Iberoamenrican, 14,* 28-35.

Lafuente, M. J. (2008). La escala EVAP (Evaluación de la Vinculación Afectiva y la Adaptación Prenatal): Un estudio piloto. *Index Enferm, 17(2), 133-137*

LoBiondo-Wood, G. y Vito-O'Rourke, K (1990). The Prenatal Maternal Attachment Scale: a methodological study. *Paper presented at NAACOG's Research Conference, Denver, CO.*

Muller, M. (1993). Development of the Prenatal Attachment Inventory. *Western Journal of Nursing Research, 15,* 199-211.

VARIABLES PSICOLÓGICAS Y EXPERIENCIAS PERINATALES

Raquel Gómez Masera y Carolina Soubrier Vázquez

** Universidad de Huelva, ** Fundación Proyecto Don Bosco*

Resumen

Es necesario realizar una compleja exploración de todos los factores personales para entender cómo una mujer afronta la maternidad en general, y en concreto todos los procesos perinatales. Ciertamente no es nuevo el estudio de la influencia de las variables psicológicas en el desarrollo del embarazo, pero se precisa de estudios que concreten mucho más las posibles relaciones entre la vivencia emocional de la mujer y aquellos aspectos relacionados con el desarrollo en esta etapa. Desde un punto de vista preventivo, planteamos los resultados de un estudio a casi 400 familias en las que se analizaron los formatos de experiencia durante el embarazo y la relación que ello pudo tener con las experiencias perinatales. Nos centraremos en la vivencia de la etapa en sí, y completaremos con variables de contexto. Se describen los primeros datos de las relaciones entre variables como existencia de sangrado durante el embarazo, consumo de tabaco, presencia de vómitos, uso de anestesia en el parto, presentación del bebé, tiempo de parto y provocación del mismo.

Palabras clave: *psicología perinatal, prenatal, embarazo, gestación.*

Abstract

It is necessary to realize a complex exploration of all the personal factors to understand how a woman confronts the maternity, and all the processes perinatales. Certainly there is not new the study of the influence of the psychological variables in the development of the pregnancy, but it requires studies that they should make concrete much more the possible relations between the emotional experience of the woman and those aspects related to the development in this stage. From a preventive point of view, we raise the results of a study to almost 400 families in which the formats of experience were analyzed during the pregnancy and the relation that it could have with the experiences perinatales. We will centre on the experience of the stage in yes, and will complete with context variables. The first information of the relations is described between variables as existence of bled during the pregnancy, consumption of tobacco, presence of vomits,

use of anesthesia in the childbirth, presentation of the baby, time of childbirth and provocation of the same one.

Keywords: *perinatal psychology, prenatal, pregnant, gestation.*

Introducción

El ser madre es una etapa muy importante en la mujer, ya que esta incluye múltiples cambios tanto físicos, psíquicos y sociales. Cada uno de estos cambios produce en la futura madre varias dudas, inseguridades que causan en su gran mayoría temor a lo que pueda pasar, es difícil para muchos imaginar el sufrimiento o preocupación, las dudas, que produce a las mujeres que experimentan por primera vez esta etapa, en gran parte la información que ellas reciben es escasa. Al no existir programas que puedan ayudar a la futura madre podrían acrecentar en ella problemas psicológicos los mismos que puedan complicar el proceso del parto y alumbramiento, y en algunos casos el puerperio normal y así tener la necesidad de optar por otras mediaciones, más largas y complejas. Nos hemos centrado aquí en aquellas variables de salud representativas de un proceso saludable o no y precursor de posibles problemas psico-emocionales.

Método

Instrumento

El instrumento empleado para recoger información sobre la presencia de riesgos perinatales fue el Cuestionario Materno de Riesgo Perinatal (CMRP). Consiste en un autoinforme constituido por seis dimensiones: pregestacional, perigestacional, intraparto, neonatal, psicosocial y sociodemográfica. El cuestionario está compuesto por 70 ítems y un grupo de identificadores familiares de carácter sociodemográfico, la presencia o ausencia de 40 factores de riesgo pre-y perigestacionales (López, 2004).

Participantes

La muestra del estudio está formada por 360 familias de Huelva, padres de niños de primero de Primaria con edades (a tiempo del embarazo) comprendidas entre los 16 y los 46 años. Se trata progenitores casados en un 81,8%, divorciados un 7,2%, separados un 3,2% y viudos sin pareja un 1,2%. Los centros de procedencia fueron públicos en un

62% y concertados en un 38%. Procedentes de entornos rurales en un 24,2% y urbanos en un 75.8. Los estudios maternos fueron primarios en un 33, secundarios en un 36.6 y universitarios en un 27.9. Respecto a su situación laboral encontramos un 25.6 trabajadora cualificada, un 19.9 ama de casa, un 18.7 profesión liberal, un 12.7 administrativa/funcionaria y un 9.2 trabajadora sin cualificar. En el 36,6% de los casos el niños sobre quién respondían se trababa del primogénito, en cambio en un 32,2% ocupaba el segundo lugar en descendencia.

Diseño

El estudio realizado se encuentra dentro de los denominados de tipo descriptivos. Por lo tanto, no se realiza ninguna intervención que conlleve en su finalidad la manipulación o modificación de variable. Aunque se trata de un diseño no experimental hemos pretendido controlar el mayor número posible de variables extrañas.

Procedimiento

En primer lugar nos pusimos en contacto telefónico con los responsables de los centros escolares para gestionar la entrevista personal. Éstas se mantuvieron con la finalidad de presentarles el proyecto de trabajo y solicitar autorización para realizar la recogida de información. El instrumento se repartió entre los directores de los colegios que a su vez lo pasaron a los profesores de las clases. Los cuales, fueron lo que lo entregaron a las familias y se los recogieron. Una vez finalizado el periodo acordado con cada centro para la devolución de los cuestionarios, acudimos a recogerlos.

Resultados

A continuación vamos a describir algunos de los resultados obtenidos con el cuestionario.

Figura 1. Existencia de sangrado en el embarazo

Figura 2. Presencia de vómitos durante el embarazo

Figura 3. Uso de anestesia en parto

Figura 4. Tiempo de parto

Figura 5. Parto provocado

Discusión

Respecto al sangrado vaginal durante el embarazo, encontramos un porcentaje importante de mujeres que ha vivido esta situación en su embarazo. Habrá que tener en cuenta que algunos estudios relacionan la vivencia de este hecho con la posibilidad de dificultades en el desarrollo infantil. Al mismo tiempo que investigaciones comentan que sufrir sangrado vaginal durante el embarazo correlaciona con el aumento de la ansiedad en las embarazadas, lo cual disminuye con la correcta formación sobre dicha situación. Esto nos hace plantearnos nuevas vías de investigación en las que conozcamos el nivel de relación entre sangrado vaginal, ansiedad y dificultades del desarrollo.

Sobre el consumo de tabaco en nuestra muestra encontramos porcentajes muy similares a los que se están obteniendo en estudios actuales, siendo conocedores de los niveles de ansiedad que dicha adicción conlleva más sus consecuencias nocivas, planteamos la importancia de una actuación preventiva llevada a cabo por profesionales que colaboren en que desaparezca este hábito creando los menores niveles de ansiedad posible.

En cuanto a las náuseas contamos con un 47% que las ha presentado ya sea al inicio o a lo largo del embarazo. Encontramos estudios que reflejan que se trata de una variable que correlaciona con el aumento de ansiedad. Al tiempo que nos hacen conocedores de la disminución que se produce en la misma al recibir las correctas orientaciones sobre los vómitos y las náuseas en este periodo.

Si hacemos referencia al uso de anestesia durante el parto, encontramos un 43.3% a quienes se les aplicó anestesia epidural. Es necesario destacar las posibles consecuencias que investigaciones indican que pueden tener sobre el desarrollo del bebe, y su influencia a la hora de alargar el parto, e incluso en la mujer recién parida ya sea por sentimiento de pérdida de control como por las consecuencias físicas.

En lo que hace referencia a la duración del parto, nos hace plantearnos nuevas investigaciones acerca de las posibles causas y como evitarlas, puesto que encontramos revisiones con amplias muestras que reflejan como una duración del trabajo de parto con una latencia superior a 10 horas, podría comprometer el buen estado de salud neonatal.

Los datos obtenidos en los cuestionarios, reflejan que un 28% de los partos han sido inducidos, siendo conscientes de que es un factor de riesgo importante para el posterior desarrollo del bebe. También somos conocedores de líneas de investigación que relacionan el nivel de ansiedad con el momento en el que se produce el parto.

Conclusiones

Nos planteamos la necesidad de continuar ampliando nuestra muestra, y así obtener una mayor confiabilidad, al tiempo que nos podamos permitir llevar a cabo unos análisis estadísticos más complejos.

Abrimos la posibilidad a nuevas líneas de investigación como pueden ser estudios longitudinales en los que podamos conocer cómo influye la formación tanto en embarazadas como en profesionales, en sus niveles de ansiedad.

Planteamos posibles estudios mediante los que podamos conocer las posteriores consecuencias de las dificultades vividas en dicha etapa.

Este estudio nos ha sido de gran utilidad para destacar ese porcentaje de mujeres que presenta alguno o varios factores de riesgo a lo largo de su embarazo y/o parto: existencia de sangrado durante el embarazo, consumo de tabaco, presencia de vómitos, uso de anestesia en el parto, presentación del bebé, tiempo de parto y provocación del mismo. Al tiempo que nos hemos planteado posibles intervenciones para reducir dichas variables o la ansiedad, siendo conocedoras de su vinculación con las mismas ya sea a modo de causa u consecuencia. También nos ha hecho plantearnos nuevas líneas de investigación.

Referencias

Beck, C.T. (1999). Available instruments for research on prenatal attachment and adaptation to pregnancy. *MCN-American Journal of Maternal/Child Nursing, 1*(24), 25-32.

Cubero, T. (2011). *La ansiedad materna y sus efectos previos a la labor de parto de madres primigestas*. Tesis doctoral. Universidad Técnica de Ambato. Facultad Ciencias de la Salud.

Dawson, G., Osterling, J., Meltzoff, A.N., y Kuhl, P. (2000). Case study of the development of an infant with autism from birth to two years of age. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *21*, 299-313.

DiPietro, J.A., Novak, M.F., Costigan, K.A., y Atella, L.D. (2006). Maternal psychological distress during pregnancy in relation to child development at age two. *Child Development*. l77, 573-587.

Eaton, W.W., Mortensen, P.B., Thomsen, P.H., y Frydenberg, M. (2001). Obstetric complications and risk for severe psychopathology in childhood. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *31*, 279-285.

Fernández, M.(2013). Análisis comparativo de las principales Escuelas de Educación Maternal. *Index Enferm*, *1-2*(22), 40-44.

Glasson, E.J., Bower, C., Petterson, B., Klerk, N., Chaney, G., y Hallmayer, J.F. (2004). Perinatal factors and the development of autism: A population study. *Archives of General Psychiatry*, *61*, 618-627.

MacFarlane, A. (1978). Psicología del nacimiento. Madrid: Ediciones Morata, S.A.

EFICACIA DE LA MÚSICA EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ADOLESCENTES CON CONDUCTAS DISRUPTIVAS

Rocío Chao Fernández*, María Dorinda Mato Vázquez* y Vicente López Pena**

**Universidad de A Coruña; ** Universidad de Cádiz*

Resumen

Esta investigación analiza los beneficios de la Música en la mejora el rendimiento académico a través de una experiencia con un grupo de alumnos de 4º de ESO. Ante la imposibilidad de desarrollar con éxito la labor docente se decidió poner en práctica un modelo de trabajo, diseñado a partir de aunar conocimientos de pedagogía musical, musicoterapia e inteligencia emocional.

Para su desarrollo se han empleado diferentes instrumentos de diagnóstico para, una vez obtenidos los resultados, replantear la metodología de trabajo en clase de Música, y comprobar las mejoras en los parámetros anteriormente señalados.

Abstract

This research analyses the benefits of Music in the improvement of school performance through an experience with a group of students of 4º ESO. Due to the lack of a former successful development of the educational work, it was decided to put into practice an innovative work model designed after putting together knowledge in the fields of music pedagogy, music therapy, and emotional intelligence.

To develop this work, several instruments have been used to diagnose the problems and, once the results were obtained, to redesign the work methodology through music and confirm the improvements in the previously mentioned parameters.

Introducción

Los valores educativos de la Música son conocidos desde la antigüedad, pero es especialmente el S. XX cuando se comienzan a realizar investigaciones más rigurosas.

Zoltán Kodály desarrolló uno de los primeros estudios para demostrar los ámbitos en los que influía positivamente el estudio de la Música (en Forrai, K., Friss, G. et al., 1981) y concluyó que el nivel académico integral de los alumnos de las escuelas de música era

más alto que el de las otras, a pesar de que en éstas se daba más importancia a las materias instrumentales.

A pesar de nuestra defensa sobre la importancia de la Música en la formación integral del individuo, en el desarrollo global de los discentes y de sus competencias básicas, y que en Europa existe una educación musical organizada desde los años treinta, la historia de ésta en España no es muy extensa (Díaz, 2002), pues su inclusión en todos los ámbitos de la enseñanza obligatoria española no se produce hasta 1990.

Actualmente, con la presente reforma educativa en marcha, la LOMCE no ofrece mejores perspectivas para esta disciplina. Mientras que la LOE propugnaba que los conocimientos son necesarios siempre que tengan una aplicación práctica en un contexto real (Morales, 2010), la LOMCE aboga por una Educación competitiva, de excelencia, y que produzca resultados, para lo cual concede mayor importancia a las materias troncales (Escabosa, Pérez, y Santaflorentina, 2013) en detrimento de otras, entre las que cabe destacar la educación musical, ignorando que el aprendizaje musical es un proceso sumamente complejo, que exige el desarrollo de habilidades específicas (Rusinek, 2004).

La LOMCE se inspira en un modelo que orienta la enseñanza a la empleabilidad y competitividad, y no a actividades intelectuales y reflexivas (Bayona, 2013), menoscabando los beneficios que éstas proporcionan, pese a que el educador búlgaro Georgi Lozanove en 1959 creó un modelo educativo basado en el “aprendizaje acelerado” y demostró que éste se produce al aunar dos elementos: un maestro facilitador y la Música, que permite que los discentes aprendan más y mejor. Esta teoría se vio ratificada con los estudios del profesor Levitin (2011), quien demostró que la Música produce en nuestro cerebro un aprendizaje acelerado y significativo.

Coincidimos con Pascual (2006) y Pérez y Leganés (2012) cuando afirman que la música puede ser la base para desarrollar todos los objetivos, contenidos y actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en la escuela y que ésta influye en el ser humano a todos los niveles.

Bien es cierto que una de las razones de peso que menoscaban el papel que juega la educación musical, tal y como afirman Pascual Mejía (2006) y Chao (2010), es la escasa formación del profesorado.

Sin embargo, pese a los beneficios probados por los diferentes estudiosos, la educación actual española niega a la música la posibilidad de demostrar sus potenciales. Contribuir a la demostración de que trabajando de modo adecuado la asignatura de música repercute positivamente en otras áreas es lo que motivó nuestra investigación.

Método

Muestra

La investigación se realiza con un grupo de 7 discentes de 4º de ESO desmotivados y con conductas disruptivas.

Diseño

Se realiza una diagnosis exhaustiva de cada discente que comenzó por un informe realizado por el Departamento de Orientación y concluyó con la aplicación de varios test para evaluar su Inteligencia Emocional y su Cociente Intelectual.

Materiales

Todos los instrumentos de diagnóstico relativos a la I.E. están tomados del libro *Implicaciones Educativas de la Inteligencia Emocional* (Gallego et al. 1999). Para evaluar la inteligencia racional se ha empleado el test de Factor G ES – 2- A C.I.D.

Procedimiento

El procedimiento fue el siguiente:

- Se realizó un análisis a través de los test con el objeto de conocer los aspectos más relevantes del alumnado que pudieran repercutir o causar las conductas disruptivas.
- Se diseñó una metodología pedagógico-musical para abordar los problemas detectados.
- Se analizó la evolución del rendimiento académico.

Los primeros test se aplicaron en el mes de septiembre y a final de curso se analizó el rendimiento académico, después de presentarles una visión diferente del aprendizaje musical realizando actividades y viviendo la instrucción como una experiencia progresiva, divertida y formativa.

Resultados

Análisis de los primeros test

La inteligencia racional de los miembros del grupo (salvo en un caso), está dentro en los límites normales.

El estudio de los test de I.E. corroboró que carecían de las habilidades sociales básicas para establecer relaciones grupales, que no sabían comportarse en clase, ya que sus conductas eran disruptivas o excesivamente inhibidas, que carecían de empatía, por lo que no eran capaces de reconocer los estados de ánimo o necesidades de sus compañeros y que poseían una baja autoestima.

Evolución del rendimiento académico

La evolución del rendimiento académico tras la puesta en práctica de la experiencia fue la siguiente:

Discente	**Resultados iniciales** Asignaturas suspensas	**Resultados finales**
A.B.G.	5	Tituló
D.C.D.	6	Tituló
B.C.S.	8	No tituló (suspendió 6)
J.L.S.	10	No tituló (suspendió 7)
A.M.P.	9	No tituló (suspendió 6)
S.P.M.	0	Mejoró todas las calificaciones
J.P.P.	9	No tituló (suspendió 5)

Conclusiones

El objetivo del presente estudio ha sido determinar si realizando un trabajo específico en el aula música se puede mejorar el rendimiento académico de alumnado disruptivo. Tras la puesta en práctica de esta experiencia confirmamos nuestra hipótesis,

ya que se ha corroborado que el 100% de la muestra lo ha conseguido. Por tanto, podemos concluir que la Música puede mejorar determinadas conductas con la colaboración del profesorado ya que empleando las estrategias adecuadas, puede utilizarse como potenciadora de conductas tolerantes, mejora de habilidades sociales y rendimiento escolar (Chao et al. 2014).

Somos conscientes de la falta de investigaciones que demuestran los beneficios del uso de la Música como herramienta para el trabajo de la conducta y del aprendizaje en la Educación Secundaria, lo que otorga un carácter innovador a este trabajo, en el que apostamos por la importancia de descubrir estrategias motivadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Isasi, 2008). Sin embargo, los problemas emocionales del alumnado son la primera causa de fracaso escolar y aquí es donde el papel de la Música se vuelve importante, pues enseña a ser constante pues proporciona los métodos para que aprendan a conseguir un objetivo y finalizar lo que hacen.

Existen varios estudios sobre cómo la Música mejora significativamente el rendimiento en determinadas materias, especialmente en lenguas extranjeras o matemáticas (Levitin, 2011; Pérez y Leganés, 2012; Toscano y Fonseca, 2012, etc.), pero pocos que aborden este trabajo de forma multidisciplinar, y menos dirigido a alumnado disruptivo, por lo que se pretende que esta investigación sirva como base e impulso para seguir estudiando los beneficios de la Música, ampliando la muestra y el número de casos que permitan confirmar las conclusiones de esta investigación.

Referencias

Bayona, B. (2013). Los ejes de la LOMCE. *Fórum Aragón: Revista Digital De FEAE-Aragón Sobre Organización y Gestión Educativa*, (7), 13-15.

Chao, R. (2010). *La enseñanza del folklore gallego en los colegios de educación primaria de Galicia.* Villalba: Conservatorio Profesional Municipal de Música.

Chao, R., Mato, M.D. y Ferreiro, F.J. (2014). Music therapy in adolescent disruptive behavior. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, (132), 608-614.

Díaz, M. (2002). La música en el currículum de primaria y secundaria. *Aula De Innovación Educativa*, (112), 8-10.

Escabosa, T., Pérez, J.C. y Santaflorentina, L. (2013). Dudas sobre la LOMCE. *Fórum Aragón: Revista Digital de FEAE-Aragón Sobre Organización y Gestión Educativa,* (7), 21.

Forrai, K., Friss, G. et al. (1981). *Educación musical en Hungría.* Revisión española de M. Angulo. Madrid: Real Musical.

Gallego, D. J., Alonso C. M., Cruz, A. y Lizama, L. (1999). *Implicaciones Educativas de la Inteligencia Emocional*. UNED. Madrid.

Isasi, J. (2008). *Desde el conocimiento ¿será posible motivar en el estudio?* Madrid: Eride Ediciones.

Levitin, D. (2011). *Tu cerebro y la música.* Barcelona: RBA.

Morales, F. (2010). Enseñar en competencias en educación infantil y primaria. *La agenda telefónica,* (74), 19-27.

Pascual , P. (2006). *Didáctica de la música en educación infantil.* Madrid: Pearson Pentice Hall.

Pérez Aldeguer, S. y Leganés Lavall, E. (2012). La música como herramienta interdisciplinar. Un análisis cuantitativo en el aula de lengua extranjera de primaria. *Revista de Investigación en Educación,* (10), 127-143.

Rusinek, G. (2004). Aprendizaje musical significativo. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical,* (1), 1-16.

Toscano, C.M. y Fonseca, M.C. (2012). La música como herramienta facilitadora del aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 24*(2), 197-213.

LA PSICOMOTRICIDAD COMO FAVORECEDORA DEL DESARROLLO INTEGRAL DE LOS NIÑOS/AS DE EDUCACIÓN INFANTIL. VALORACIÓN PROGRAMA DE PSICOMOTRICIDAD DE INTEGRACIÓN (PMI)

Joaquin Serrabona Mas

Universidad Ramón Llull de Barcelona

Resumen

El presente artículo tiene como finalidad presentar un programa de actuación psicomotriz en la etapa de educación infantil y valorar la percepción por parte de los agentes implicados (Psicomotricistas, tutores y alumnos), de dicho programa (PMI). Después de exponer el marco teórico que fundamenta el PMI y que intenta dar una respuesta ajustada a la realidad educativa del niño/a, realizamos un estudio que describa el nivel de valoración de dicha aplicación, durante el curso 2013-14.

Palabras claves: Psicomotricidad, educación infantil, cuerpo, movimiento, totalidad corporal.

Abstract

"The overall intention of the following article is to propose a programme of psycho-motricity (PMI) within the phase of primary education. It will also evaluate the perceptions of the relevant agents (psicomotricistas, tutors & pupils) of such a programme. After setting out the theoretical basis which underpins PMI and which aims to give a measured response to the everyday education of the child, we undertook a study which outlined the level of effectivenesse of the formentioned programme, during the academic year 2013-2014.

Introducción

El presente artículo tiene como finalidad presentar un programa de actuación psicomotriz en la etapa de educación infantil y valorar la percepción por parte de los agentes implicados (Psicomotricistas, tutores y alumnos), de dicho programa (PMI)

Consideramos que la atención psicomotriz en la educación infantil es un medio fundamental para favorecer el desarrollo integral del niño. Por lo que nos hemos

propuesto explicar nuestro programa de Psicomotricidad de integración (PMI) que está implementado en escuelas del ámbito de Barcelona. A partir de una breve exposición de los principios básicos que fundamenta nuestro programa psicomotriz (PMI)*, que intenta dar una respuesta ajustada a la realidad educativa del niño/a. El programa inicial se ha ido perfeccionando a lo largo de más de diez años, tanto a nivel de contenido, como de organización, gracias a la colaboración e interés mostrado por las escuelas que han ido viendo en el trabajo psicomotriz un elemento básico para favorecer el desarrollo integral del niño.

Durante el desarrollo del PMI intervenimos sobre los tres campos de acción (Programación, formación y actuación directa) relacionados entre sí y que dan coherencia interna al PMI que pretende entre otros objetivos, integrar la motricidad en la estructura de la escuela y en la programación general del curso.

El PMI pretende integrar en el trabajo psicomotriz la totalidad de las dimensiones de la persona y de los aspectos del movimiento; e integrar complementariamente, las características propias de los dos sujetos de la educación: educando y educador, partiendo de observar y repensar al niño, al educador y a todo el conjunto del fenómeno educativo Evidentemente, como ya hemos mencionado anteriormente el PMI no es la suma de diversos conceptos de otras corrientes, nosotros valoramos y recogemos como es lógico aquellos planteamientos que permiten dar respuesta a nuestros postulados principales (Serrabona, 2006):

1. Trabajar en la dimensión motriz
2. Trabajar sobre la totalidad del sujeto.
3. Buscar un equilibrio sistemático sobre las dimensiones de la persona.
4. Concebir la educación psicomotriz como un dialogo..
5. Favorecer el placer motriz primitivo y el placer por el control motriz.
6. Favorecer la capacidad de representación

En definitiva proponemos una psicomotricidad que incide sobre la totalidad del niño desde el cuerpo y el movimiento, actuando de manera explícita y sistemática sobre cada una de sus dimensiones básicas y buscando el equilibrio en la actuación de cada una de ellas en los diversos tipos de sesiones que como se explicitó en un anterior

artículo (Serrabona 2006), podríamos distinguir seis tipos básicos de sesión que desarrolla el PMI: tres globales, en las que el protagonista es el cuerpo total, la totalidad del niño; y otras tres centradas en una parte del cuerpo o en un aspecto concreto y otra de cuento vivenciado. Cada una de ellas se distribuyen las sesiones en tres momentos: tiempo de acogida, núcleo y tiempo de despedida.

Objetivos e hipótesis propuestos en la investigación

La hipótesis principal de trabajo se centra en que existe una valoración positiva por parte de los agentes educativos implicados en el PMI de que proporciona diversos beneficios a nivel del desarrollo integral del niño/a (cognitivo, social, afectivo y académico). Los objetivos propuestos en la investigación hacen referencia al conocimiento de cuál es la opinión y percepción de los agentes implicados en la implementación y l desarrollo del PMI, sobre las ventajas, beneficios e inconvenientes del programa con relación al desarrollo integral del niño/a. En concreto:

Diseño

El estudio está destinado a conocer y comprender la percepción de las persones que trabajan en esta modalidad educativa. Con la finalidad de comprender la realidad de la implantación del PMI. Nos interesa saber, el significado y valoración que tienen las personas implicadas en este modelo de intervención. La muestra de participantes de la presente investigación forma parte de la comunidad educativa implicada en el desarrollo del PMI en la etapa de educación infantil. En concreto se realizaron cuatro entrevistas abiertas a profesionales formados todos ellos en Psicomotricidad a través del Diplomado en Especialista en Psicomotricidad impartido en la Universidad Ramon Llull y que eran al mismo tiempo responsable de la actuación psicomotriz en las cinco escuelas valoradas de Barcelona. De forma paralela se evaluó la opinión de 33 tutoras de las mismas escuelas donde se ha impartido el PMI, para poder contrastar los resultados de la valoración.

El estudio ha sido posible gracias a la utilización de entrevistas abiertas a los psicomotricistas responsables PMI y a las encuestas repartidas a los tutores en sus mismos centros educativos.

La investigación se ha iniciado con referencia un marco teórico sólido basado en la revisión bibliográfica sobre la cuestión apoyada en artículos precedentes (Serrabona 2001, Serrabona, 2006, Muniaín y Serrabona 2006). La selección de la metodología, los instrumentos y los participantes ha sido el segundo paso en la elaboración de este estudio. La metodología cualitativa ha estado desde un inicio la opción principal para el trabajo pero, también se han abordado aspectos de la metodología cuantitativa para complementar el trabajo.

Resultados y discusión

Resultados de la organización del trabajo psicomotor dentro de la escuela.

Figura 1

Figura 2

Figura 3

Figura 4

Los resultados, (Fig.1) parecen indicarnos que la gran mayoría de los profesionales encuestados, entienden que la franja de edad de 3 a 6 años, es la más apropiada para realizar un trabajo psicomotriz ya consolidado.

Los resultados de esta pregunta (Fig. 2), no dejan lugar a dudas en cuanto a la necesidad de tener un tiempo (96,5%), y se supone que un espacio, para poder realizar la sesión de psicomotricidad que por la vía del movimiento trabaje los contenidos del Área 1.

La variabilidad horaria (fig.3), resulta inviable en escuelas más grandes, donde la distribución horaria, es un elemento fundamental para el correcto funcionamiento escolar. De todas formas somos de la opinión de que si trabajamos con una metodología apropiada, estas situaciones no se dan.

Analizando los datos cuantitativos, (Fig. 4) vemos que casi el 50% de los encuestados, realizan una sola sesión semanal.

Resultados y discusión sobre la valoración de la psicomotricidad en la escuela.

Resultan muy evidentes, los resultados de esta pregunta (fig.5), ya que el 85% de los encuestados opinan que la psicomotricidad es muy importante dentro de la educación infantil. Complementan esta opinión de los profesionales, su valoración de cómo los padres consideran la psicomotricidad (fig.6) y aquí los resultados, aunque positivos son más comedidos.

Figura 5

Figura 6

Aunque existe una inclinación positiva hacia la psicomotricidad no parece que para los padres (fig. 6), sea una actividad más importante que otras que se realizan en la escuela, es decir, que está incorporada en el proceso educativo con normalidad. Sea cual sea la posible interpretación de los resultados, podemos extraer como conclusión la necesidad de informar a los padres de lo que es y que aporta la psicomotricidad, en estas edades.

Figura 7

Figura 8

De todas formas, los resultados más esperanzadores son los que se le suponen a los auténticos protagonistas de la acción educativa, los niños/as, (fig. 7) que según los profesionales en un 83%, valorarían como muy positiva su relación con la psicomotricidad desde la PMI. Todos los encuestados apuntan a una valoración muy alta del nivel de aceptación de los niños con relación a la PMI. También podemos hacer referencia a que un 94% de los encuestados respondieron que daban mucha importancia a la psicomotricidad en educación infantil (fig.8) lo que coincide según su opinión con la importancia que le da el Currículum de educación Infantil. En este sentido vemos que los porcentajes de la respuesta a la pregunta, de si la PMI debe ser contemplada dentro del horario escolar (fig.9). La afirmación es contundente, reflejando el interés de los encuestados en este programa ya que da respuesta a parte del currículum que ellos deben impartir.

Figura 9

A partir de los datos registrados observamos que correlacionan significativamente con los datos recogidos en la encuesta. Profundizando en las opiniones referentes a esta cuestión, vemos que se destaca la idea de que los contenidos trabajados en el PMI estan incluidos de forma implícita en el currículum, se afirma que todo lo que es el área de conocimiento de si mismo, teóricamente se refiere a los contenidos del PMI.

Conclusiones

En esta comunicación he querido exponer la orientación motriz que nos ha permitido crear una relación educativa con el niño. Una relación que nos permite escuchar sus necesidades educativas y personales para poder después dar una respuesta ajustada a su momento evolutivo y personal. Este ha sido nuestro objetivo durante todos estos años en que hemos estado inmersos en este programa de atención psicomotriz.

Nosotros queremos con nuestra praxis motriz ayudar al niño a que efectúe une recorrido evolutivo, de la totalidad indiferenciada a la totalidad diferenciada, de la manera más armónica posible con el único objetivo de favorecer su desarrollo integral.

Bibliografia

ORIN, E. (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento.* Editorial Nueva Visión. Buenos Aires.

MUNIÁIN, J. L. Y SERRABONA, J. (2.006*). Manual de educación psicomotriz para educadores creativos*. Barcelona

SERRABONA, J. (2001). *Actas del Primer Congreso Estatal de Psicomotricidad*. Barcelona: FAPEE.

SERRABONA, J. (2006). La intervención psicomotriz en la escuela. Un programa de actuación psicomotriz. La Psicomotricidad de Integración (PMI) en el marco educativo. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales, 6*(22), 139-152.

LOS INDICADORES INCOMPARABLES DE UNA UNIVERSIDAD PRESENCIAL VS UNA VIRTUAL

María Elvia Edith Alanis Pérez, Lucio Guzmán Mares y José Eduardo Alaniz Pérez

Universidad de Guadalajara

Resumen

Importantes reflexiones suceden, después de que se realiza una revisión poblacional de trayectoria escolar, a una Universidad Virtual (veinte generaciones de admitidos nivel licenciatura por metodología de cohorte real o generacional con una población 7,868 de ellos 4,188 son mujeres y 3,869 son hombres y de los cuales solamente se han titulado 127 desde el año 2006 hasta el año 2011) de México.

Palabras clave: Eficiencia terminal, trayectoria escolar, universidad virtual.

Abstract

Important reflections occur, after a review of school population trajectory is performed, a Virtual University (twenty generations of admitted undergraduate level for real or methodology cohorts with a population 7,868 of which 4,188 are women and 3,869 are men and which only 127 have graduated since 2006 until 2011) of Mexico.

1.- Introducción

El desarrollo de las tecnologías de la información ha permitido el auge de las Universidades Virtuales donde se imparten programas de diferentes niveles educativos a través del uso del internet; son el producto de un futuro previsto como homogéneo, y en el cual tendría una función globalizadora. El estudiar en una Universidad Virtual, que involucra cuestiones distintas a las que comúnmente se manejan en una Universidad presencial, como la edad del estudiante, el lugar de origen, el lugar donde vive (como estar preso en una cárcel), la ubicación física del estudiante en otro país, así como, la facilidad actual para acceder a las tecnologías de la información (tic´s), permite que las posibilidades de ingreso sean mayores, sin embargo una vez que ya ingreso al programa

¿qué sucede con el estudiante?, abandona, egresa[1] o se titula, y ¿si no se titula por qué no lo hace?, y si abandona ¿en qué sentido le afecta?. Debemos de considerar la situación importante, de que los estudiantes virtuales, no son observados físicamente en Universidades, cualquier persona, puede señalar que estudia una carrera de forma virtual, y las personas, pueden creerle o no, pero no le solicitan evidencia de sus palabras para aceptarlo. ¿Les satisface a las personas que no estudiaron en forma escolarizada, el hecho de pertenencia en una Universidad Virtual?, ¿Es un estudiante virtual, una persona excluida de un sistema escolarizado? son cuestionamientos válidos para el inicio de nuestra investigación. Una vez que realiza el seguimiento escolar y se cuantifica; podemos correlacionar las proporciones de eficiencia de un programa, lo cual permite que se tomen decisiones sobre la apertura y eficiencia de los mismos.

2.- Desarrollo del tema

Dar a conocer la eficiencia de un programa virtual, puede causar impacto, ya que puede ser que se cambie la percepción del mismo. La cuestión es, que sin que nos predispongamos, hacemos comparativos, entre una Universidad virtual contra una Universidad presencial, donde la eficiencia terminal es decir el número de estudiantes titulados, implica o determina los indicadores más fiables de su eficiencia en la universidades escolarizadas. ¿Cuáles son los indicadores más fiables en una Universidad Virtual?. Se realiza un primer acercamiento, como lo es la revisión del seguimiento escolar, donde se visualiza la cantidad de estudiantes admitidos, vigentes, egresados o titulados.

2.1 El sistema de Universidad Virtual

El Sistema de Universidad Virtual (SUV) comenzó sus actividades formales en el mes de enero del año 2005, con la misión de ser la instancia promotora y responsable de las modalidades no convencionales del aprendizaje en los diversos niveles y ámbitos educativos ofrecidos por la Universidad de Guadalajara, dependencia académica que busca contribuir con la construcción de condiciones de equidad por medio de la oferta e

[1] Egreso: concluya sus créditos académicos pero no cumple con todos los parámetros establecidos como para obtener un título.

implantación de nuevas opciones educativas que enfrenten los desafíos de una sociedad en constante transformación tecnológica, económica, social y cultural.

El proceso de selección de aspirantes en el Sistema de Universidad Virtual, es un curso en línea de nueve semanas, en dónde a través de actividades individuales y en equipo, diseñadas alrededor de un caso de estudio, se evalúan las competencias específicas establecidas en los perfiles de ingreso de sus programas educativos.

2.2 El Seguimiento Escolar del Sistema de Universidad Virtual

Para el estudio de trayectoria escolar se considero la población total de 9090 personas, con el desagregado que se observa en la siguiente tabla 1:

2.3 Desagregado de Licenciatura

De acuerdo a como se describe en la tabla 2: Han sido admitidos 7868 estudiantes, de los cuales 4188 son mujeres y 3680 son hombres. Se encuentran 3710 estudiantes vigentes, y 3869 han abandonado sus estudios al mes de Noviembre de 2011, de los 7868 han egresado 162 de los cuales se han titulado 127.

Como se observa en la tabla 3, donde se visualiza la cantidad de admitidos que no realizaron ningún crédito académico, es decir no cubrieron ningún curso (cada curso es mínimo de tres a seis créditos). Esta información de los promedios obtenidos calculada por el porcentaje global de eficiencia que no es 100% si no un 85%, dará parámetros de eficiencia variable, ya que el 85% sería utilizado en una eficiencia global del programa, sin embargo existe más abandono escolar con cero créditos en unas carreras a diferencia de otras, es decir que consideramos que: la información que se señala en la tabla 3 es muy relevante debido a que 3068 no obtuvieron ningún crédito, y si correlacionamos este valor con los 3869 personas que abandonaron sus estudios equivale a lo siguiente el 79.29% de las personas admitidas que abandonaron sus estudios no realizo ningún crédito en el Sistema de Universidad Virtual, es decir el 20.71% del total de admitidos que es 7868, solamente realizo trámites de ingreso pero no curso ninguna materia del SUV.

Tabla 9. *Cantidad de Admitidos al Sistema de Universidad Virtual por Desagregado de Niveles Educativos y por Ciclo Escolar a Noviembre de 2011.*

SISTEMA DE UNIVERSIDAD VIRTUAL												
	BACHILLERATO		LICENCIATURA						MAESTRIA		DOCTORADO	Totales
CAL/CARRERA	BGAI	BDI	EDU	TEC	BIB	LGC	ADO	LSC	MGGI	MGSP	DSAE	
2006A			102	126	74							302
2006B			117	65	21							203
2006U						178						178
2007A			151	130	35	56						372
2007B		19	194	115	50	56	65					499
2007U		78					140					218
2008A		75	270	186	62	97	111					801
2008B		254	376	286	96	109	196					1317
2008U							9					9
2009A		145	258	227	36	109	129					904
2009B		113	245	187	27	86	128					786
2009U			74	64	13	35	34					220
2010A		117	261	157	27	68	104					734
2010B		119	258	175	33	60	101	25		20	30	821
2010F			92	67	11	18	45	19				252
2010U								37				37
2010W								69				69
2011A	120		210	97	21	50	99	26	15	23		661
2011B	94		203	117	25	67	151	44				701
2011G						6						6
Totales	214	920	2811	1999	531	995	1312	220	15	43	30	9090
Niveles	***1134***		***7868***						***58***		***30***	***9090***

Tabla 2. *Cantidad de Admitidos a nivel Licenciatura del Sistema de Universidad Virtual por carrera, por género y por estatus obtenido a noviembre de 2011.*

SISTEMA DE UNIVERSIDAD VIRTUAL							
LICENCIATURA							
CAL/Licenciatura		**GENERO**		**Estatus a Noviembre de 2011**			
	Admitidos	Mujer	Hombre	Abandonaron	Vigentes	Egresados	Titulados
EDU	2811	2031	780	1035	1626	74	76
TEC	1999	445	1554	1249	700	35	15
BIB	531	347	184	277	217	17	20
LGC	995	593	402	590	391	11	3
ADO	1312	702	610	636	638	25	13
LSC	220	70	150	82	138	0	0
Totales	7868	4188	3680	3869	3710	162	127

Tabla 3. *Cantidad de Admitidos a nivel Licenciatura del Sistema de Universidad Virtual por carrera, por género y por estatus obtenido a noviembre de 2011.*

SISTEMA DE UNIVERSIDAD VIRTUAL										
LICENCIATURA										
LIC/PROMEDIO	95 a 100	90 a 94.99	85 a 89.99	80 a 84.99	75 a 79.99	70 a 74.99	65 a 69.99	60 a 64.99	0	Totales
EDU	553	519	381	256	135	73	49	49	796	2811
TEC	160	200	208	164	107	67	36	61	996	1999
BIB	74	113	64	36	30	11	6	14	183	531
LGC	69	103	104	110	54	45	20	25	465	995
ADO	132	194	141	123	98	53	31	15	525	1312
LSC	26	24	14	15	12	7	10	9	103	220
Totales	1014	1153	912	704	436	256	152	173	3068	7868

Fuente: Elaboración propia con información localizada en el SIIAU de la Universidad de Guadalajara

La eficiencia del Sistema de Universidad Virtual, debería de medirse no con un 100% si no, a partir de 79.29% (diferencia de 100- 20.71) para poder marcar los indicadores realizados.

3. Conclusiones

1) La eficiencia del Sistema de Universidad Virtual, debería de medirse no con un 100% a partir de los dictaminados si no, a partir de 61.5% (diferencia de 100-38.5) de las personas que verdaderamente realizaron créditos en el SUV para poder marcar los indicadores iniciales realizados y la correlación de abandono con el promedio obtenido de cero, sin embargo existe abandono escolar con la obtención de créditos, cuestión importante que no debemos de olvidar al señalar los datos de eficiencia de cada programa.
2) El seguimiento escolar de nivel licenciatura omitiendo a los alumnos que no han obtenidos créditos (cero créditos) fluctúa entre un 81.17% (Licenciatura en Educación) en la licenciatura de mayor eficiencia y un 67.32% (Licenciatura en Tecnologías de la Información) en la licenciatura de menor eficiencia, a estos últimos valores no se desagregue el 20% global, ya que ha sido calculada su eficiencia en forma individual.
3) La falsa matricula, de aparente personas inscritas genera problemas académicos y administrativos, ya que se debe de contratar personal docente suficiente para

atender la demanda virtual de los cursos, así como personal administrativo en atención a los cursos y atención de trámites escolares.

4) Para calcular los índices de eficiencia terminal en el Sistema de Universidad Virtual (SUV), deberemos de restar por lo menos un 20% a los valores que se señalen, esto debido a que es el porcentaje promedio global de nivel licenciatura, de admitidos que no han obtenido créditos.
5) A nivel licenciatura debido a que 3068 no obtuvieron ningún crédito, y si correlacionamos este valor con los 3869 personas que abandonaron sus estudios equivale a lo siguiente el 79.29% de las personas admitidas que abandonaron sus estudios no realizo ningún crédito en el Sistema de Universidad Virtual, es decir el 20.71% del total de admitidos que es 7868, solamente realizó trámites de ingreso pero no curso ninguna materia del SUV.
6) Debido a que 3287 no obtuvieron ningún crédito, y si correlacionamos este valor con los 4013 personas que abandonaron sus estudios equivale a lo siguiente el 85% de las personas admitidas que abandonaron sus estudios no realizo ningún crédito en el Sistema de Universidad Virtual, es decir el 38.5% del total de admitidos que es 8788, solamente realizo trámites de ingreso pero no curso ninguna materia del SUV.

MODELO DE EVALUACIÓN DEL NÚCLEO DE CONTENIDOS DEL "DISEÑO DE INTERIORES" DE LA ASIGNATURA DE DISEÑO DE 2º DE BACHILLERATO

***Mª Carmen Veses Jiménez y **Concha Daud Picó**

**Universidad Politécnica de Valencia; **Universitat de València*

Resumen

El trabajo aborda la evaluación del núcleo de contenidos del diseño de interiores, de la asignatura de *Diseño*, materia de modalidad del 2º curso del *Bachillerato Artístico*. En la actualidad, no existe un modelo de evaluación del diseño de interiores, las editoriales ofrecen pocos recursos didácticos para la asignatura y la subjetividad implícita en una materia con cierto componente artístico hace difícil una evaluación justa. El objetivo es elaborar un modelo de evaluación, para el diseño de interiores. El punto de partida es la descripción de objetivos y criterios de evaluación realizada por el *decreto 102/2008 de 11 de junio* (que establece el currículo de Bachillerato en la *Comunidad Valenciana*) y la elaborada por la guía de las Pruebas de Acceso a la Universidad. El modelo de evaluación resultante se fundamenta en cuatro actividades, sus objetivos educativos y la transformación de éstos en criterios de evaluación. La evaluación mediante actividades ofrece un contexto de evaluación similar a una situación real, además, proporciona una evaluación continua y diversificada. Para la elaboración del modelo de evaluación se ha considerado que los criterios de evaluación deben estar alineados con los objetivos educativos, puesto que la evaluación determina lo que pretenden aprender los estudiantes.

Palabras clave: criterios, modelo, evaluación, Diseño, interiores.

Abstract

This article presents an assessment of the area of *interior design*, one of the thematic clusters within the subject of *Design*. This second year course forms part of the *Artistic Baccalaureate* in Spain. Currently there is no ideal model for the evaluation of interior design. There exist few published resources on the subject and this, combined with the subjectivity implicit in such an artistic field makes fair assessment quite difficult. The aim is to develop an objective model for the assessment of interior design. This model

will be based on the description of objectives and assessment criteria as contained in the *Decree 102/2008 published on the 11th of June* (establishing the minimum course contents in the *Comunidad Valenciana*), and the assessment criteria of the State University Entrance Exams. The resulting model assessment is based on four distinct activities, whose objectives are transformed into assessment criteria. The task-based evaluation provides an assessment framework similar to real life. Moreover, it provides a continuous and diversified assessment. In order to develop the model it was considered important that the assessment criteria be aligned with the educational objectives, given that the assessment strongly governs what the students will learn.

Key words: criteria, model, assessment, interior, Design.

1. Introducción

La asignatura de *Diseño* es una de las materias de modalidad de segundo curso del bachillerato artístico, la cual consta de cuatro núcleos de contenido: el diseño y su contexto, el diseño gráfico, el diseño tridimensional y el diseño de interiores. Lo que se pretende es elaborar un modelo de evaluación del diseño de interiores, considerando las carencias que existen en este momento respecto a los sistemas de evaluación de estas materias y los pocos recursos ofertados por las editoriales.

2. Diseño del modelo

Para la elaboración del modelo de evaluación se ha considerado que las principales características que debe poseer una evaluación son: continuidad (considerar tanto el proceso como el producto), global e integradora (evaluar contenidos, procedimientos y actitudes), coherente (los criterios de evaluación deben alinearse con los objetivos educativos) y diversificada (será más objetiva cuanto más métodos y más datos dispongamos para realizarla) *(BORDAS, 2001).*

Con todo ello, el esquema para desarrollar el modelo de evaluación es el que se muestra en la *figura 1*. Los contenidos se descompondrán en objetivos educativos de conocimiento, procedimiento y comportamiento. Posteriormente se diseñarán actividades similares a situaciones reales que se evaluarán a través de la transformación de los objetivos educativos en indicadores de evaluación. Dichos indicadores harán

referencia a la cantidad y/o la calidad y se verificarán con la autoevaluación de los alumnos.

Figura 1. *Esquema del modelo de evaluación a seguir. Elaboración propia.*

2.1 . Desarrollo de modelo de evaluación: diseño de interiores

Para el caso que nos ocupa se diseñarán, con las características arriba descritas cuatro actividades (una por unidad didáctica), similares al trabajo que podría realizar un diseñador de interiores *(tabla 1)*. Los objetivos específicos de las actividades se han elaborado a partir del contenido de la asignatura *(NAVARRO, 2007)* y también con la ayuda de los objetivos y criterios de evaluación que se indican en el *decreto 102/2008 de 11 de junio* (Consellería de Educación, Comunidad Valenciana) y la guía de las Pruebas de Acceso a la Universidad 2012-2013.

Tabla 1. *Actividades por unidades del Diseño de interiores*

UNIDADES DISEÑO DE INTERIORES
1. Composición y recorridos: Ejercicio de composición y recorridos.
2. Espacio habitable y espacios interiores: Diseño de una separación de ambientes.
3. Escaparatismo: Análisis de un escaparate.
4. Diseño pequeños espacios: Diseño de un espacio comercial y su maqueta.

En los siguientes apartados se describen brevemente las actividades propuestas y se indican sus objetivos educativos, así como la transformación de éstos en criterios de evaluación.

A. Actividad: Composición y recorridos

Se desarrollará un ejercicio de composición mediante cuadrados y rectángulos de cartulina, las piezas deberán tener una proporción semejante a la de una vivienda. También deberán realizar fotografías, del resultado final y del proceso, que deberán entregar en formato gráfico libre incluyendo una explicación de las composiciones y su autoevaluación.

Figura 2. Posibles composiciones con recorridos. Elaboración propia.

Tabla 2. *Objetivos específicos e indicadores de evaluación.*

Conocimiento	Identificar composiciones, recorridos y relaciones espaciales.	Se identifican en las explicaciones de las fotografías y esquemas en su caso.
Procedimiento	Diseñar composiciones con valor estético.	Las composiciones tienen valor estético.
	Realizar fotografías para representar el objeto deseado.	Las fotografías realizadas tienen calidad.
	Adquirir destreza en el corte y pegado de piezas.	Las piezas están bien cortadas y unidas.
Comportamiento	Criticar, en grupo, el resultado estético de diversas composiciones.	Se observa un proceso reflexivo del resultado estético.
	Mostrar esfuerzo.	El esfuerzo es manifiesto en el trabajo y en la observación del proceso.
	Discutir razonadamente en grupo.	El grupo ha discutido razonadamente la validez de las propuestas.
	Mostrar su capacidad creativa.	La composición plasma cierta creatividad.
	Criticar su aportación.	La autoevaluación es coherente con el trabajo realizado.

B. Actividad: Separación de ambientes

Se diseñará un objeto de separación de ambientes entre un comedor y un estar. Se requiere planta, alzado y perspectiva cónica de la pieza diseñada. El documento final deberá recoger el resultado, el proceso y su autoevaluación.

Figura 3. Examen prueba de acceso a la universidad, Septiembre 2000. Se pedía el diseño de la separación de ambientes entre un comedor y un estar.

Tabla 3**.** *Objetivos específicos e indicadores de evaluación.*

Conocimiento	Conocer materiales y módulos para este uso.	El material es coherente con el diseño funcional y su elección tiene voluntad estética. El objeto tiene una proporción adecuada.
Procedimiento	Crear un objeto para la función prevista.	El objeto cumple su función.
	Aplicar las técnicas gráficas y desarrollar un grafismo propio.	Se ha desarrollado un grafismo que permite leer con facilidad el diseño propuesto y posee calidad estética.
Comportamiento	Valorar diseños para espacios similares como fuente de inspiración.	En el trabajo se observa cierto bagaje cultural.
	Criticar razonadamente el propio diseño.	Existe un proceso en el diseño, representando a través de bocetos, hasta encontrar la solución.
	Mostrar interés, esfuerzo. Realización cuidadosa y bien elaborada.	La entrega del trabajo tiene una buena ejecución, está limpio.
	Mostrar su capacidad creativa.	El diseño elaborado plasma cierta creatividad.
	Criticar su aportación.	La autoevaluación es coherente con el trabajo realizado.

C. Actividad: Escaparatismo

La actividad pretende analizar el diseño de un escaparate, los alumnos deberán identificar los elementos esenciales del diseño y expresarlos de forma oral y escrita.

Figura 4: Tienda Tommy Hilfiger, Nueva York. Imagen de la prueba PAU septiembre de 2010 de diseño. Se pedía explicar el tipo de espacio, los recorridos, la iluminación y el uso del color.

Tabla 4. *Objetivos específicos e indicadores de evaluación.*

Conocimiento	Conocer los diferentes tipos de escaparates.	Se define el tipo de escaparate.
Procedimiento	**Describir** El color, la iluminación y los rótulos. La composición de la fachada y los accesos. El diseño del producto del espacio comercial. Los materiales empleados.	Se describen los objetivos anteriores
	Analizar La zonificación y los recorridos de una tienda. Redactar un análisis coherente.	Se analizan los objetivos anteriores.
Comportamiento	Mostrar esfuerzo.	Se muestra esfuerzo en la participación en la calidad de la redacción.

D. Actividad: Maqueta

Se diseñará, dado un programa de una tienda, un pequeño espacio comercial. Los alumnos, por grupos de seis, realizarán una maqueta incidiendo en el diseño interior del espacio. Ejecutada la maqueta deberán realizar fotografías de ella y elaborar un dossier a través del programa Issue con el proceso y el resultado final de la tarea, incluyendo su autoevaluación.

Figura 5. Ejemplo del diseño de la tienda. Elaboración propia.

Tabla 5. *Objetivos específicos e indicadores de evaluación.*

Conocimiento	Conocer diferentes composiciones y sus relaciones espaciales.	El diseño de la tienda sigue una composición.
	Conocer diversos materiales y módulos aplicables.	Los materiales son acordes a la función y uso. El diseño sigue un módulo coherente con su uso.
Procedimiento	Crear un espacio de separación para la función prevista.	El diseño se adecua a la función.
	Realizar fotografías de calidad.	Las fotografías muestran lo que se pretende y desde la perspectiva adecuada.
	Destreza en el corte de piezas y pegado.	Las piezas están cortadas y unidas con precisión.
	Manejar nuevas aplicaciones informáticas.	Manejar nuevas aplicaciones informáticas.
Comportamiento	Mostrar interés.	En el diseño se muestra el esfuerzo realizado.
	Discutir razonadamente. Intercambiar ideas.	Las soluciones se han discutido en el grupo razonadamente.
	Mostrar su capacidad creativa.	La propuesta es original.
	Criticar el trabajo realizado.	La autoevaluación es coherente con el trabajo.

3. Resultados

Se ha obtenido un método para vincular objetivos educativos con el material didáctico de la asignatura y con los criterios de evaluación. Los objetivos educativos se han transformado en criterios de evaluación de las actividades propuestas.

También se ha pretendido que los indicadores de evaluación hicieran referencia a la calidad o a la cantidad, de forma que fueran fácilmente medibles. Para la verificación de dichos indicadores se utiliza la autoevaluación, garantizando así la retroalimentación entre profesor y alumno.

4. Conclusiones

La evaluación debe estar presente desde la planificación y programación de la asignatura. La evaluación es una guía que utilizan los alumnos para determinar en qué aspectos ponen su esfuerzo, especialmente aquellos alumnos con una motivación extrínseca, es decir, cuyo objetivo es conseguir una buena calificación o simplemente aprobar. Además, las actividades planteadas deben ser tareas complejas y variadas, similares a la vida real, para fomentar el desarrollo de competencias.

Las actividades realizadas en el presente trabajo son un ejemplo concreto del modelo que se propone para la evaluación de la asignatura de *Diseño*, aunque se pueden desarrollar otras actividades igualmente válidas para desarrollar dicha evaluación. También este modelo de evaluación es aplicable a otros núcleos de contenidos de la asignatura como el diseño gráfico y de objetos.

5. Referencias

BORDAS, I. (2001). La evaluación educativa: Evaluar el proces enseñanza/aprendizaje. En F. Sepúlveda, N. Rajadell (Eds.), *Didáctica General para psicopedagogos (*pp.393-423). Madrid. UNED.

FERNÁNDEZ, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *REDU: Revista de Docencia Universitaria, 1*, 11-34.

NAVARRO, J.L. (2007). *Fundamentos de diseño.* Universidad Jaume I.

PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LA VERSIÓN CASTELLANA DEL CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA IMPLICACIÓN PARENTAL EN EL HOGAR FSQ

Silvia López Larrosa, María Jesús Pardo Garea, Sara Núñez Torrado, Ana Seoane, Lidia Mediavilla, Benigno Sánchez Vales, Aldara Ballesteros, Irene López Ozores, Lina M. Pacheco y Martiño Riera

Universidade da Coruña

Resumen

Antecedentes. La implicación parental en el hogar se refiere a las actividades cognitivamente estimulantes o directamente vinculadas con el trabajo escolar que los padres y las madres realizan con sus hijos en el hogar. Diversos estudios señalan la importancia del papel de los progenitores pero, en general, se evalúa lo que hacen las madres y no tanto lo que hacen los padres. Por otro lado, parece necesario discriminar diferentes formas de implicación, dado que el control y la coerción se relacionan con peores resultados escolares. Family school questionnaire (FSQ) evalúa diferentes formas de implicación de los padres y las madres desde la perspectiva de sus hijos. **Método.** En este trabajo se presentan las propiedades psicométricas de la versión castellana del cuestionario FSQ. La muestra estuvo constituida por 550 alumnos con una media de edad de 10 años. **Resultados y conclusiones.** Los análisis factoriales exploratorios permitieron extraer los cuatro factores que predice el modelo para ambos progenitores: participación, manejo, apoyo y presión-control. Los valores de alpha de Cronbach oscilan entre 0.69 y 0.87.

Abstract

Background. Home-based parental involvement refers to cognitive stimulating or school homework activities that fathers and mothers do with their children at home. Several studies point the important role that parents play but often it is the mothers that are evaluated not the fathers. Besides, it seems necessary to differentiate forms of parental involvement because coercion and control relate to worse academic results. Family school questionnaire (FSQ) evaluates different types of fathers' and mothers' home based involvement from their children's perspective. **Method.** The psychometric properties of the Spanish version of FSQ are presented here. 550 students of both sexes

(mean age= 10 years old) participated. **Results and conclusions.** Exploratory factor analyses were performed and four factors for each parent were extracted according to the model: Participation, Management, Support and Pressure-Control. Cronbach's alphas range from 0.69 to 0.87.

Introducción

Cuando nos referimos a la implicación de los padres, estamos considerando, esencialmente, dos tipos de conductas: las que los padres realizan en la escuela y las que los padres realizan en el hogar (Hill & Tyson, 2009; Walker, Wilkins, Sandler & Hoover-Dempsey, 2005). Pese a que, según Seitsinger, Felner, Brand y Burns (2008), no se ha llegado a un consenso para la definición y operativización de la implicación de los padres, en este trabajo la entendemos como las actividades cognitivamente estimulantes o directamente vinculadas con el trabajo escolar que los padres y las madres realizan con sus hijos en el hogar. Para ello, partimos de las cuatro dimensiones de implicación en el hogar identificadas por Rogers y sus colaboradores (Rogers, Markel, Midgett, Ryan & Tannock, 2012; Rogers, Theule, Ryan & Keating, 2009): manejo, apoyo, participación y presión-control. Denominamos presión-control al cuarto factor porque los autores han usado ambas etiquetas en dos de sus trabajos, de modo que en uno hablan de presión (Rogers et al., 2009) y en otro de control (Rogers et al., 2012).

Según Rogers et al (2009), el *manejo* se refiere a que los padres realicen con sus hijos actividades no necesariamente relacionadas con la escuela pero que sean intelectualmente estimulantes (ir a museos, viajar o leer).

La *participación* se refiere a proporcionar ayuda en las tareas de una forma directa o facilitando a los hijos la gestión y organización del tiempo y del espacio dedicado a esas tareas.

El *apoyo* se relaciona con dar confianza a los niños, valorar su iniciativa, buscar que se hagan más autónomos y se sientan más seguros de sí mismos.

Finalmente el *control (presión)* hace referencia a realizar comentarios negativos, dar órdenes o castigar.

En este trabajo se pretende evaluar las propiedades psicométricas de la versión castellana del instrumento desarrollado para evaluar la implicación de los progenitores en el hogar (FSQ) usando la versión de Rogers et al (2012).

Método

Participantes

Participaron 550 alumnos (255 chicas y 250 chicos). Su edades oscilaban entre los 8 y los 13 años (media= 10.09, DT=0.90). Procedían de siete centros escolares gallegos (39.4% rurales y 60.6% urbanos). El 30.5% de los alumnos estudiaban 4º de primaria, 32.1% estudiaban 5º de primaria y 37.4% estudiaban 6º de primaria.

Materiales

Se utilizó la traducción al castellano del FSQ (Family-School questionnaire) de Midgett (2000). En su artículo de 2012, Rogers y sus colaboradores cambian la denominación del instrumento por PSLS (Parental Support for Learning Scale). No obstante, para este trabajo hemos optado por conservar la denominación original.

FSQ analiza las cuatro dimensiones de la implicación parental en el hogar identificadas por Rogers y sus colaboradores (Rogers et al., 2009, 2012) desde la perspectiva de los hijos: participación, manejo, presión-control y apoyo. Consta de 46 preguntas referidas al padre y otras 46 referidas a la madre. Se denominan FSQ-F y FSQ-M respectivamente.

Existen cinco opciones de respuesta desde “muy en desacuerdo” a “muy de acuerdo”.

En la versión canadiense original del instrumento, a partir de la que se hizo la traducción al castellano, se realizó un análisis factorial exploratorio con una muestra de 231 alumnos con edades entre los 10 y los 13 años (media de edad de 11.5 años) (Rogers et al., 2012) (ver las propiedades psicométricas en la tabla 2).

Procedimiento

Se obtuvo el permiso de los centros, el consentimiento de los padres y el asentimiento de los niños. Los alumnos contestaron en un aula, estando presente su tutor u otro docente responsable y uno de los firmantes de este trabajo en cada ocasión.

Diseño

El diseño es no experimental.

Resultados

Cuestionario FSQ-M. Para comprobar la adecuación de la matriz de correlaciones R para ser factorizada, se calculó el índice de adecuación muestral de Kaiser, Meyer y Olkin y la prueba de esfericidad de Barlett. Los valores fueron buenos (KMO = 0.87; $\chi^2_{(528)}$ = 4521.235; p= 0.000).

Se consideraron los factores/dimensiones con valores propios (Eigenvalue) superiores a 1. Se eliminaron los ítems 3, 5, 14, 17, 21, 26, 27, 28, 30, 31, 33, 34, 36, 42, 44 puesto que su carga factorial era igual o inferior a 0.40 o saturaban en más de un factor. En la versión original se mantuvieron valores de hasta 0.30. No obstante, para este trabajo se ha optado por ser más conservadores siguiendo a Hair, Anderson, Tatham y Black (1999). Se obtuvo una solución de cuatro factores (participación, manejo, apoyo y presión-control) (tablas 1 y 2). Todos los factores explican más del 5% de la varianza, menos "presión", que explica el 4.76% de la varianza.

Cuestionario FSQ-F. Para comprobar la adecuación de la matriz de correlaciones R para ser factorizada, se calculó el índice de adecuación muestral de Kaiser, Meyer y Olkin y la prueba de esfericidad de Barlett, cuyos valores fueron buenos (KMO = 0.92; $\chi^2_{(780)}$ = 6740.97; p= 0.000).

Se consideraron los factores/dimensiones con valores propios (Eigenvalue) superiores a 1. Se eliminaron los ítems 5, 26, 27, 28, 30, 36 puesto que su carga factorial era igual o inferior a 0.40 o saturaban en más de un factor. Estos ítems también fueron eliminados en la versión del cuestionario sobre las madres. Se obtuvo una solución de cuatro factores (participación, manejo, apoyo y presión-control) (tablas 1 y 2). Todos los factores explican más del 5% de la varianza, menos "presión", que explica el 4.58% de la varianza.

Los valores de alpha de Cronbach oscilaron entre 0.69 y 0.87 (ver tabla 2).

Tabla 1. *Varianza explicada por cada uno de los factores de FSQ-M y FSQ-F en la muestra española.*

	Factores			
	Manejo	Apoyo	Participación	Presión
Varianza explicada FSQ-M	22.58%	7.93%	6.63%	4.76%
Varianza explicada FSQ-F	7.82%	5.17%	27.18%	4.58%

Tabla 2. *Valores de alpha de Cronbach, y varianza total explicada en el presente estudio y en el estudio canadiense original.*

			M	A	P	P-C	Varianza total
Estudio España	Implicación madres		0.83	0.77	0.77	0.69	41.92%
	Implicación padres	Alpha	0.86	0.79	0.87	0.75	44.76%
Estudio Canadá	Implicación madres		0.82	0.65	0.60	0.75	32%
	Implicación padres		0.88	0.83	0.77	0.71	36%

Nota: M=Manejo, A=Apoyo, P=Participación, P_C= Presión-control

Discusión y conclusiones

Los datos indican que en esta versión, y eliminando algunos ítems, se consigue explicar un mayor porcentaje de varianza que en la versión original. Los factores de FSQ-M tienen en la versión española una consistencia interna más elevada que la versión original, mientras que son muy similares al original en FSQ-F. En la versión castellana, en el cuestionario de las madres, se han tenido que eliminar un total de 13 ítems por su saturación en diferentes factores y porque su carga factorial era inferior a 0.40. En la versión para padres, sin embargo, solo 6 ítems tuvieron que ser eliminados. Aunque coinciden totalmente, de modo que los 6 ítems de FSQ-F eliminados para el análisis fueron también eliminados en FSQ-M. Posiblemente, esto tenga que ver con la

redacción de los ítems, con la traducción o con la conducta de las madres. Por tanto, de usarse el cuestionario en el futuro, podría ser suficiente con utilizar 40 ítems, en lugar de los 46 del original. Y, aunque en el cuestionario acerca de la implicación de las madres, haya habido que eliminar el doble de ítems que en el de los padres, se seguiría manteniendo para poder hacer comparaciones entre las dos versiones del instrumento.

Este estudio pone de manifiesto que se puede estudiar la implicación de los padres desde la perspectiva de los hijos y que se justifica explorar la implicación de ambos progenitores separadamente, no solo la implicación de las madres o sin discriminar entre las conductas de ambos progenitores. El instrumento fue concebido para ser utilizado en el ámbito de la intervención y para la investigación y, aunque sea necesario continuar su validación, innegablemente es un instrumento útil para evaluar la implicación en muestras de alumnos castellano-hablantes para los mismos fines que fue concebido.

Referencias

Hair, Jr., J.F., Anderson, R. E., Tatham, R.L. & Black, W.C. (1999). *Análisis Multivariante,* 5ª edición. Madrid: Prentice Hall.

Hill, N.E. y Tyson, D.F. (2009). Parental involvement in Middle School: A meta-analytic assessment of the strategies to promote achievement. *Developmental Psychology, 45*(3), 740-763.

Midgett, J. D. (2000). *Exploring parental school-focused behaviors: A factor analysis of parents and children´s reports*. Tesis doctoral no publicada, University of Guelph, Guelph, Ontario, Canada.

Rogers, M., Markel, M. A., Midgett, J. D.; Ryan, B., & Tannock, R. (2012, online). Measuring children's perceptions of Parental Involvement in Conjoint Behavioral Consultation: Factor Structure and Reliability of the Parental Support for Learning Scale. *Assessment for effective intervention*. doi: 10.1177/1534508413493110

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*(1), 34-57.

Seitsinger, A.M., Felner, R.D., Brand, S. & Burns, A. (2008). A large-scale examination of the nature and efficacy of teachers' practices to engage parents: Assessment, parental contact and student-level impact. *Journal of School Psychology, 46*, 477-505.

Walker, J.M.T., Wilkins, A.S., Dallaire, J.R., Sandler, H.M. & Hoover-Dempsey, K.V. (2005). Parental involvement: model revision through scale development. *The Elementary School Journal, 106*(2), 85-104.

RELACIÓN ENTRE LA IMPLICACIÓN DE LOS PADRES Y LAS MADRES EN EL HOGAR, LA INTENSIDAD DE LAS DISCUSIONES SOBRE TEMAS ESCOLARES Y LOS RESULTADOS ACADÉMICOS DE ALUMNOS DE PRIMARIA

Lidia Mediavilla Ruiz y Silvia López Larrosa

Universidade da Coruña

Resumen

Antecedentes. El punto de partida de este trabajo es el modelo de implicación de los padres en el hogar de Rogers, Theule, Ryan y Keating (2009), que distingue entre manejo, participación, apoyo y presión-control. Se analiza el papel de la implicación de los padres en los resultados escolares de los hijos siguiendo el modelo, así como del clima en el hogar medido a través de la intensidad de las discusiones familiares relacionadas con los temas del colegio. **Método**. La muestra está constituida por 76 alumnos de primaria de un centro escolar, 64 de sus madres y 56 de sus padres. **Resultados.** Los datos indican que se da una correlación significativa y negativa entre la presión de los padres y las madres y la notas. También la correlación es significativa y negativa entre la intensidad y la frecuencia de las discusiones y los resultados escolares. El análisis de regresión identifica como variable predictora de los resultados escolares la intensidad de las discusiones acerca del colegio. **Conclusión.** Estos datos ponen de manifiesto la bidireccionalidad de la relaciones familia-escuela y el impacto recíproco de una en la otra y en los resultados escolares de los hijos.

Abstract

Background. The starting point of this research is Rogers, Theule, Ryan and Keating (2009) home-based parental involvement model, that differentiates between management, participation, support and pressure-control. The role that parental involvement plays in children's academic results is analysed following the model along with the family climate measured by the level of school-related family conflict. **Method.** 76 primary school students, 64 of their mothers and 56 of their parents participated. **Results.** There is a significant and negative correlation between fathers' and mothers' pressure and academic achievement. Also the correlation is significant and

negative between the intensity and the frequency of school-related family conflict and school outcomes. Regression analysis identifies a model in which the intensity of school-related family conflict significantly predicts academic results. **Conclusion.** These data reveal the bi-directionality of family-school relationships and the reciprocal impact of one on the other and on children's academic results.

Introducción

El grupo familiar constituye el primer y principal agente socializador con el que el individuo interactúa la mayor parte de su tiempo. Diversas investigaciones han puesto de manifiesto que lo que más interviene en el fracaso escolar es el inadecuado clima emocional que haya tenido y tenga el hogar, y las relaciones intrafamiliares distorsionadas entre los padres, entre padres e hijos o entre los propios hijos (Leal & Higuera, 2009).

Por tanto, es importante prestar atención a la familia como contexto de desarrollo. Un bajo rendimiento es una señal que no solo nos indica que algo pasa en el proceso de aprendizaje, sino que también nos alerta que el niño está atravesando alguna situación problemática en otros aspectos de su vida. Como señalan Sotelo, Ramos y Vales (2011), el rendimiento académico de un alumno es el resultado de un proceso complejo, en el que intervienen múltiples variables; y aun cuando no se tiene un modelo exacto, tanto los factores escolares como los familiares ejercen una fuerte influencia en la configuración del comportamiento escolar del alumno y en su modo de organizarse con respecto al mismo.

En la investigación llevada a cabo por Martínez, Sanz y Cosgaya (2005), se evidencia la relación entre el grado de conflicto percibido entre los padres y el rendimiento de los hijos. Los resultados muestran que cuanto mayor es el conflicto percibido, peor es el rendimiento escolar (las notas son peores y existe más tendencia a repetir curso), el comportamiento académico también empeora (tendencia a distraerse, a hablar en clase, a no realizar las tareas...) y aumentan las dificultades para concentrarse o el cansancio a la hora de realizar las tareas.

Estas investigaciones se han realizado con adolescentes y ninguna ha analizado la intensidad y frecuencia de las discusiones en relación con los resultados escolares y en muestras más jóvenes. Por otra parte, los estudios acerca de la implicación de los

padres y los resultados escolares no son concluyentes, posiblemente por la necesidad de concebirla como un constructo multidimensional en el que cabe considerar tanto dimensiones que influyen positivamente (el apoyo, por ejemplo) como dimensiones que influyen negativamente (el control negativo o el rechazo, por ejemplo) (Rogers et al, 2009; Wang & Sheihk-Khalil, 2014). En este trabajo se parte del modelo de implicación en el hogar de Rogers y sus colaboradores (Rogers et al, 2009), que distingue entre manejo (crear un clima de estímulo intelectual), apoyo, presión-control (insatisfacción con los resultados y uso de estrategias de supresión de privilegios) y participación (ayuda directa con los deberes y supervisión del contexto para su realización).

El objetivo de este trabajo es:

Analizar la relación entre la implicación de padres y madres de alumnos de primaria, el clima familiar y los resultados escolares de los hijos.

Método

Participantes

Los participantes fueron alumnos de primaria con edades entre los 8 y los 12 años, sus padres y sus madres. Los datos sociodemográficos se recogen en la tabla 1.

Tabla 1. *Datos sociodemográficos de los alumnos y padres participantes*

	Alumnos N=76		**Padres N=55**	**Madres N=64**
Edad		**Edad**		
Media *(DT)*	10.03 *(0.87)*	Media *(DT)*	43.13 *(4.38)*	41.84 *(5.04)*
Sexo		**Ocupación**		
Chicas	42 (55.3%)	Activos laboralmente	37 (90.2%)	37 (77.1%)
Chicos	34 (44.7%			
Curso		**Nivel educativo**		
4ª	23 (30.3%)	Primaria	15 (27.3%)	15 (23.4%)
5ª	21 (27.6%)	Secundaria	21 (38.2%	27 (42.2%)
6ª	32 (42.1%)	Universidad	19 (34.5%)	22 (34.4%)

Materiales

Se utilizó la traducción al castellano del FSQ-child form (Family-School questionnaire) de Midgett (2000). FSQ analiza las cuatro dimensiones de la implicación parental en el hogar identificadas por Rogers et al (2009): participación, manejo, presión-control y apoyo. Para ello se pregunta a los niños acerca de los comportamientos de sus padres y madres en el hogar. El cuestionario consta de 46 preguntas referidas al padre y otras 46 referidas a la madre. Los análisis de fiabilidad del cuestionario con una muestra de 550 alumnos de las edades de los participantes en este estudio indicaron que los valores de alpha de Cronbach de los cuatro factores de los padres y los cuatro de las madres oscilan entre 0.69 y 0.87. A los niños también se les preguntó acerca de sus resultados escolares. Para ello se recogieron las notas finales el curso pasado en cuatro asignaturas: lengua, lengua gallega, matemáticas y conocimiento del medio. Se calculó la nota media de estas cuatro asignaturas y éstos son los datos de resultados escolares analizados.

Además, se preguntó a los padres y las madres acerca de la intensidad y frecuencia de las discusiones en el hogar relacionadas con los temas escolares. Para obtener una puntuación de intensidad y otra de frecuencia se calculó la media contando con las respuestas de los padres y las madres en intensidad y frecuencia

Diseño

El diseño es no experimental.

Procedimiento

Para la recogida de datos, se contó con el permiso del centro y de los progenitores. Los niños cuyos padres dieron su consentimiento para la participación en este estudio cubrieron de manera grupal el cuestionario sobre implicación de los padres y las madres, así como los datos sociodemográficos y de calificaciones escolares. Llevaron los cuestionarios para sus progenitores con indicaciones para su cumplimentación. Una vez cubiertos, los alumnos devolvieron los cuestionarios cubiertos por sus padres al centro y se procedió a su recogida.

Resultados

Los análisis de correlaciones pusieron de manifiesto que de las cuatro dimensiones de implicación, las únicas correlaciones significativas se dieron entre la

presión de los padres y las madres y los resultados escolares. Se trata de correlaciones negativas, de modo que, a mayor presión, peores resultados (tabla 2).

Por otro lado, se correlacionaron las respuestas de los padres y las madres acerca de la intensidad y frecuencia de las discusiones sobre temas escolares con las notas. Las correlaciones fueron significativas y negativas. Nuevamente, a mayor intensidad y frecuencia de las discusiones sobre temas escolares, más bajas las calificaciones de los hijos (tabla2).

Tabla 2. *Correlaciones de Pearson significativas entre las variables de implicación y los resultados escolares, y entre intensidad y frecuencia de las discusiones sobre temas escolares y los resultados académicos de los hijos*

	Resultados escolares (notas)
Presión madre	r(75)=-0.27, p=0.016
Presión padre	r(74)=-0.31, p=0.007
Intensidad discusiones según los padres y madres	r(55)-0.45, p=0.001
Frecuencia de discusiones según el padre y la madre	r(55)=-0.42, p=0.001

Se realizaron correlaciones entre la presión de los padres y las madres percibida por los hijos y la intensidad y la frecuencia de las discusiones según los padres y las madres. Los resultados no fueron significativos ($p>0.05$).

Finalmente, se realizó un análisis de regresión por pasos sucesivos considerando como variables independientes la presión de los padres y las madres, la intensidad y la frecuencia de las discusiones sobre temas escolares mientras que, como variable dependiente, se consideró los resultados escolares.

Los análisis identifican un modelo en el que la variable predictora de los resultados escolares es la intensidad de las discusiones entre los padres, que explica un 20% de la varianza ($R^2=0.20$), de modo que la presión y la frecuencia se excluyeron del modelo (tabla 3).

Tabla 3**.** *Resultados del análisis de regresión lineal múltiple. Variable predictora intensidad de las discusiones sobre temas escolares*

R	R2 corregida	ANOVA
0.46	0.20	F(1,51)=13.96, p=0.000

Discusión y conclusiones

La implicación y el clima familiar son variables independientes que se relacionan con los resultados escolares. No obstante, en este estudio, el clima familiar, en concreto, la intensidad de las discusiones sobre temas escolares, es más relevante que la implicación

Esta investigación da pistas sobre lo que no favorece que los niños tengan unos buenos resultados, que son la presión y un ambiente familiar de discusiones y conflictos interparentales. Aun cuando sería posible argumentar que la dirección podría ser la inversa y suponer que, a peores resultados escolares, mayor conflicto familiar y presión por parte de los progenitores, en la intervención familiar o el trabajo de asesoría a familias parece necesario considerar la reducción de la presión (comentarios negativos a los hijos) y reducir la intensidad de las discusiones sobre temas escolares.

Referencias

Leal, L. d. J. & Higuera, N. A. (2009). Clima educativo familiar y rendimiento académico de los estudiantes de inglés como lengua extranjera. *Laurus, 15*(30) 207-230. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76120651010

Martínez, A., Sanz, M, & Cosgaya, L. (2005). El papel de las relaciones familiares en el rendimiento escolar y en el bienestar psicológico de los adolescentes. Psicoteca. Recuperado de http://paginaspersonales.deusto.es/matute/psicoteca/articulos/MartinezSanz&Cosgaya05.htm

Midgett, J. D. (2000). *Exploring parental school-focused behaviors: A factor analysis of parents and children´s reports*. Tesis doctoral no publicada, University of Guelph, Guelph, Ontario, Canada

Rogers, M. A., Theule, J., Ryan, B. A. & Keating, L. (2009). Parental Involvement and Children's School Achievement. Evidence for Mediating Processes. *Canadian Journal of School Psychology, 24*(1), 34-57.

Sotelo, M. A., Ramos, D. Y. & Vales, J. J. (2011, noviembre). *Clima familiar y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios*. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Nuevo León, México.

Wang, M. & Sheikh-Khalil, S. (2014). Does parental involvement matter for student achievement and mental health in High School? *Child Development, 85*(2), 610-625.

ESTUDIO DE LA IMPLICACIÓN PARENTAL PERCIBIDA POR ALUMNOS DE SECUNDARIA

Sara Núñez Torrado y Silvia López Larrosa

Universidade da Coruña

Resumen

Antecedentes. La implicación de los padres en el hogar cuando los hijos están en secundaria supone un reto para los progenitores por la mayor autonomía de los hijos, la complejidad de los contenidos y las mayores presiones escolares a los hijos. **Método**. Se estudió la implicación diferencial de los padres y las madres percibida por 158 alumnos de secundaria (media de edad de 14.23 años). Se identificaron cuatro formas de implicación: manejo, apoyo, participación y presión-control. **Resultados**. Las madres participan, manejan y presionan significativamente más que los padres, mientras que los padres apoyan significativamente más que las madres desde la perspectiva de los hijos. El apoyo, especialmente de los padres, pero también de las madres, es lo que los alumnos más valoran a la hora de aprender. Por otro lado, a mayor presión de los padres y las madres percibida por los hijos, peores resultados escolares. **Conclusiones**. Estos resultados constatan la importancia de identificar el papel de los padres no solo de las madres, de hacerlo aun cuando los hijos son adolescentes y de considerar que no todas las formas de implicación de los progenitores se relacionan con mejores resultados escolares.

Abstract

Background. Home-based parental involvement when students attend secondary schools proposes a challenge for parents as their children are more autonomous, and because of the complexity of the content and school pressure imposed on children. **Method**. Home-based parental involvement was measured for both mothers and fathers, as perceived by 158 students, whose average age was 14.23 years. Involvement was measured by: management, support, participation and parental pressure-control. **Results.** The findings indicate that mothers participate, support and pressure their children significantly more than fathers; however, it was observed that students felt that their fathers were significantly more supportive than their mothers. Support from both

mothers and fathers is valued the most when learning; however it was observed that pressure from both parents relates to lower academic performance. **Conclusion.** The findings determine that it is important to identify the role that fathers not just mothers play in their children academic results, even when they are adolescents; and it is also important to consider that not all forms of involvement promote better academic results.

Introducción

En la búsqueda de las variables optimizadoras de los resultados de aprendizaje de los hijos, una de las variables objeto de interés es la implicación de los padres. Dentro de las formas en que ésta puede manifestarse, en este trabajo se analizará la implicación de los padres en el hogar, que incluye conductas como supervisar los deberes, apoyar o elogiar el trabajo realizado (Rogers, Theule, Ryan, Adams & Keating, 2009). Para ello seguimos los planteamientos de un grupo de investigación canadiense que distingue cuatro formas de implicación por parte de los padres: manejo, participación, apoyo y presión-control (Rogers, Markel, Midgett, Ryan & Tannock, 2012).

En consonancia con los planteamientos de otros autores (Hill & Tyson, 2009; Wang & Sheikh-Khalil, 2014), se trata de responder a las preguntas de si tiene sentido considerar la implicación de los padres en secundaria y si, dadas las particularidades evolutivas y las exigencias educativas de esta etapa, la implicación parental en el hogar juega un papel en los resultados escolares de los hijos y de qué forma lo hace.

En la etapa secundaria (middle school y high school), los centros suelen ser más grandes, hay más profesores para atender a más alumnos y, por tanto, para los padres es más difícil saber a quién dirigirse para hacer el seguimiento educativo de sus hijos (Hill & Tyson, 2009; Wang & Sheikh-Khalil, 2014). Asimismo, los alumnos empiezan a ser más autónomos y necesitan que sus padres estén disponibles de otro modo. En un estudio de Wang y Sheikh-Khalil (2014), la asistencia de los padres al centro de secundaria no tenía relación con los resultados escolares, aunque sí los hijos obtenían beneficios emocionales, mientras que la implicación en el hogar y la socialización educativa (valorar la formación y tener aspiraciones para los hijos) tenían efecto en las calificaciones. La implicación en la escuela es más visible mientras que las otras formas de implicación son más privadas. No obstante, incluso en el hogar, la implicación de los

padres puede interferir en la autonomía de los hijos, por ejemplo, cuando se da una participación muy directa en los deberes; mientras que cuando la implicación es de apoyo (especialmente por parte de los padres varones) los beneficios para los hijos son mayores (Hill & Tyson, 2009). Por tanto, es necesario considerar diferentes formas de implicación dentro del hogar y parece que la implicación emocional en secundaria (apoyo) es más exitosa que la conductual (participación).

Cuando se habla de la implicación de la familia, suele tenerse en cuenta lo que hacen las madres pero no tanto a los padres o se habla de manera genérica de lo que se hace en la familia o lo que hacen los padres en general. En esta investigación diferenciamos la forma de implicación del padre y la de la madre con el objetivo de definir el papel de ambos progenitores. Por otro lado, se parte de la perspectiva de los hijos, que son los receptores directos de la conducta de implicación de los padres, cuando hay una escasez de instrumentos de evaluación de la implicación en el hogar en los que se recoja la voz de los hijos (Rogers et al, 2012).

Los objetivos son:

1. Identificar la implicación diferencial de padres y madres percibida por los alumnos de secundaria y la percepción de ayuda de dichas conductas.
2. Analizar la relación entre la implicación y los resultados escolares

Método

Participantes

Participaron 158 alumnos de un instituto urbano. Sus edades oscilaban entre los 12 y los 18 años (media de edad 14.23 años, DT=1.35) (tabla 1).

Tabla 10

Características de la muestra.

		Porcentaje
Sexo		
	Chicas	60%
	Chicos	40%
Curso ESO		
	2ª	37.31%
	3ª	27.8%
	4ª	34.8%

Materiales

FSQ-child form (Family-School questionnaire) de Midgett (2000) traducido al castellano. FSQ analiza cuatro dimensiones de implicación parental en el hogar (Rogers et al, 2009): participación, manejo, presión-control y apoyo. El cuestionario, que contestan los hijos, consta de 46 preguntas referidas al padre y otras 46 referidas a la madre. Existen cinco opciones de respuesta desde "muy en desacuerdo" a "muy de acuerdo".

Los valores de alpha de Cronbach de los cuatro factores de implicación de la madre y los cuatro del padre en la muestra original de alumnos de primaria oscilaban entre 0.60 y 0.88 (Rogers et al, 2012). En este estudio los valores oscilan entre 0.81 y 0.88.

Se añadió una pregunta sobre la *ayuda* de sus progenitores ("lo que hace tu madre/padre te ayuda a aprender") que se contestaba usando una escala de cuatro puntos con opciones de respuesta de "nada" a "mucho".

Se recogió la información sobre las *calificaciones escolares* el curso anterior en cinco asignaturas: lengua, lengua gallega, matemáticas, ciencias y sociales. La media de las calificaciones en estas cinco materias es la medida de resultados escolares.

Diseño

El diseño es no experimental

Procedimiento

Para la recogida de datos, se contó con el permiso del centro y de los progenitores. Los alumnos cuyos padres dieron su consentimiento para la participación en este estudio, y que ellos mismos aceptaron participar, cubrieron los cuestionarios.

Resultados

Con el objetivo de identificar la implicación diferencial de los padres y las madres percibida por los alumnos de secundaria se aplicó la prueba T para muestras relacionadas con cada una de las dimensiones de implicación de los padres y las madres.

Los datos indicaron la existencia de diferencias significativas en las cuatro dimensiones. Los alumnos perciben que sus madres manejan, participan y presionan más que los padres; mientras que éstos les apoyan más (tabla 2).

Tabla 2

Resultados de la prueba T para muestras relacionadas de la implicación de los padres y las madres

		Media	
		Madre	Padre
Apoyo	t(142)=-3.99, p=0.000	3.22	3.49
Manejo	t(142)=5.38, p=0.000	2.84	2.39
Presión	t(142)=3.92, p=0.000	3.1	2.86
Participación	t(142)=4.59, p=0.000	2.6	2.3

Se calculó el coeficiente de correlación de Pearson para identificar la relación entre la implicación de los padres y la percepción de ayuda que dicha implicación tiene para los hijos.

Los análisis de correlaciones indicaron correlaciones significativas y positivas entre las conductas de manejo, participación y apoyo de los padres y las madres y la percepción de ayuda para los hijos. Lo que más consideran que les ayuda es el apoyo de sus padres y sus madres, seguida de la participación y el manejo (tabla 3).

Tabla 3

Correlaciones entre la implicación de los padres y las madres, percibida por los hijos, y la percepción de ayuda de estas conductas para los hijos

	Apoyo	Participación	Manejo
Percepción de ayuda de la madre	r(154)=0.59, p=0.00	r(154)=0.41, p=0.00	r(154)=0.37, p=0.00
Percepción de ayuda del padre	r(144)=0.67, p=0.00	r(144)=0.56, p=0.00	r(144)=0.48, p=0.00

Finalmente, con el objetivo de conocer si existía relación ente las dimensiones de implicación parental y los resultados escolares, se calculó el coeficiente de correlación de Pearson. Los resultados indicaron la existencia de correlaciones significativas y negativas entre el control de padres y madres y los resultados escolares. También fueron significativas, pero en este caso positivas, las correlaciones entre el manejo y el apoyo de los padres varones y los resultados escolares (tabla 4).

Tabla 4

Correlaciones significativas entre las conductas de implicación percibidas por los hijos y los resultados escolares

Implicación	Calificaciones escolares
Presión de la madre	r(153)=-0.38, p=0.00
Presión del padre	r(139)=-0.30, p=0.00
Apoyo del padre	r(139=0.20, p=0.01
Manejo del padre	r(139)=0.16, p=0.04

Discusión y conclusiones

FSQ parece un instrumento adecuado para evaluar la implicación en el hogar de padres y madres españoles de alumnos de secundaria con unos buenos valores de fiabilidad en todos los factores de implicación. Los datos indican que la implicación emocional y conductual en educación secundaria es relevante por su relación con los resultados escolares, siendo el apoyo lo que más ayuda a los hijos y la presión lo que menos desde su perspectiva y ésta, objetivamente, se relaciona negativamente con los resultados escolares.

Además, es significativo el papel del padre varón desde la percepción de sus hijos, siendo su apoyo y manejo significativos en sus resultados escolares. Lo que refuerza la necesidad de analizar de forma diferencial la implicación de los progenitores y de replantearse el papel del padre en la educación de los hijos.

Referencias

Hill, N.E. & Tyson, D.F. (2009). Parental involvement in Middle School: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Development Psychology, 45(*3), 740-763.

Midgett, J. D. (2000). *Exploring parental school-focused behaviors: A factor analysis of parents and children´s reports*. Unpublished doctoral dissertation, University of Guelph, Guelph, Ontario, Canada.

Rogers, M., Markel, M. A., Midgett, J. D.; Ryan, B., & Tannock, R. (2012, online). Measuring children's perceptions of Parental Involvement in Conjoint Behavioral Consultation: Factor Structure and Reliability of the Parental Support for Learning Scale. *Assessment for effective intervention*. doi: 10.1177/1534508413493110

Rogers, M.A., Theule, J., Ryan, B.A., Adams, G.R. & Keating, L. (2009). Parental involvement and children's school achievement. *Canadian Journal of School Pyshcology, 24,* 34-57.

Wang, M. y Sheikh-Khalil, S. (2014). Does parental involvement matter for student achievement and mental health in High School? *Child Development, 85*(2), 610-625.

APRENDER MATEMÁTICA GOLOSEANDO

Veronica Albanese

Universidad de Granada, España

Resumen

Presentamos una innovación educativa bajo la perspectiva etnomatemática, un marco sociocultural de la educación matemática que valora los saberes culturales, locales y prácticos a la hora de enseñar Matemáticas. En un curso para profesores de matemática en activo de una universidad argentina se plantea trabajar con Microproyectos Etnomatemáticos. Aquí nos proponemos evaluar los Microproyectos basándonos en evidencias de la relación entre los aspectos matemáticos y culturales, y en la incorporación de esta relación en la educación. Se lleva a cabo una etnografía educativa. Para el análisis cualitativo de los Microproyectos establecemos unas categorías para cada fase de los mismos. Presentamos el análisis de un Microproyecto realizado sobre el "dulce de leche" (un postre argentino) realizado por dos profesores recién egresados, en donde se destacan ideas valiosas sobre la relación de la matemática con aspectos culturales, pero se reconocen debilidades a la hora de incorporar esta relación en la educación.

Abstract

We present an educational innovation in the ethnomathematics perspective, a sociocultural framework of mathematics education that values cultural, local and practical knowledge to teach mathematics. In a course for mathematics in-service teachers of an Argentine University we propose to work with ethnomathematics microprojects. Here we intend to assess the microprojects based upon evidence of the relationship between mathematical and cultural aspects, and the incorporation of this relationship in education. We perform an educational ethnography. For the qualitative data analysis of the microprojects, some categories of analysis for each one of their phases are defined. We present the analysis of a microproject about "dulche de leche" or caramel (a typical argentine dessert) carried out by two newly graduated teachers, which highlights valuable ideas on the relationship of mathematics with cultural aspects. However, we recognize weaknesses in incorporating this relationship in education.

Introducción

El estudio presenta una innovación educativa bajo la perspectiva etnomatemática (D'Ambrosio, 2008), un marco sociocultural de la educación matemática que valora los saberes culturales, locales y prácticos a la hora de enseñar matemáticas. Las orientaciones legislativas argentinas promueven la valorización de saberes socioculturales del entorno rural en las escuelas, y el empleo de metodologías investigativas que acerquen el proceso de aprendizaje de los estudiantes al descubrimiento del conocimiento por los científicos; todo ello se puede trabajar de manera eficaz desde la Etnomatemática (Albanese, Santillán y Oliveras, 2014) y proponemos hacerlo a través del desarrollo de Microproyectos (Bishop, 1999; Gavarrete, 2012; Oliveras, 1996). Estos se estructuran en las fases siguientes: 1) la elección de un signo cultural, 2) la realización de una investigación etnográfica sobre el signo, 3) el análisis de las matemáticas en la fabricación o práctica del signo, y 4) el diseño de una actividad de aula para la educación obligatoria alrededor de un aspecto matemático del signo.

Objetivos

El objetivo que nos planteamos es evaluar las potencialidades de realizar Microproyectos Etnomatemáticos en la formación docente para reconocer aspectos matemáticos presentes en signos culturales, la influencia de los aspectos culturales en estas matemáticas y la incorporación a nivel educativo de la relación de la matemática con la cultura.

En particular aquí presentamos el análisis de un Microproyecto Etnomatemático realizado por dos profesores (recién egresados) acerca de la elaboración del *dulce de leche*, un postre típico argentino (Figura 1).

Figura 1. Imágenes del informe de los profesores sobre el Microproyecto del dulce de leche.

Metodología

En el año 2013 se realiza un curso formativo optativo para profesores de matemática en activo de la Universidad Nacional del Chaco Austral, Argentina (UNCAUS), cuyo eje es la Etnomatemática. Durante una primera sesión teórica se presenta esta perspectiva que considera la matemática como una construcción social y un producto cultural que proporciona a los miembros de una comunidad la misma forma de concebir la matemática, entendida como "un sistema que da sentido a los aspectos espaciales, cuantitativos y relacionales del mundo" (Barton, 2008, p. 104). En las siguiente dos sesiones se proponen talleres prácticos sobre signos culturales argentinos apuntando a su relación con la matemática como conocimiento cultural (Albanese, Oliveras y Perales, 2012; 2014) y se plantea realizar Microproyectos Etnomatemáticos en pequeños grupos. En la cuarta y última sesión se promueve una puesta en común de los Microproyectos elaborados.

La metodología elegida para la investigación es la etnografía educativa (Goetz y Le Compte, 1988). Los datos recogidos consisten en los informes escritos por los profesores sobre los Microproyectos y las transcripciones de las grabaciones audiovisuales de la puesta en común. Esta doble toma de datos permite triangular y, por tanto, garantizar mayor validez a la investigación.

Se realiza un análisis cualitativo de datos bajo la forma de un análisis de contenido (Cabrera, 2009) con el apoyo del programa MAXQDA7 y resúmenes en tablas. Para conseguir el objetivo general planteado en cada fase del Microproyecto establecemos las siguientes categorías de análisis: 1) las razones de la elección del signo en relación a su relevancia cultural, su potencial matemático y la posibilidad de conexión con otras materias; 2) las fuentes de información recogida en el estudio etnográfico respecto a los aspectos matemáticos y culturales y la relevancia de la misma; 3) el análisis y reconocimiento crítico de los aspectos matemáticos y de las influencias culturales y contextuales en estos aspectos; y 4) sobre la actividad propuesta, la presentación de los contenidos matemáticos, la valoración de los aspectos culturales, la factibilidad a la hora de llevarla a cabo y si la metodología de la actividad refleja una concepción sociocultural de la matemática.

Resultados

En la Tabla 1 resumimos las informaciones, para cada categoría, que nos proporciona el informe del Microproyecto sobre el dulce de leche del cual presentamos el análisis y las grabaciones de la puesta en común del mismo.

Tabla 1. *Resumen de las informaciones para cada categoría.*

Fase	Categoría	Microproyecto "dulce de leche"
1 Elección del signo	Relevancia cultural	✓ Postre argentino: hábito alimenticio masivo. ✓ Símbolo de igualdad porque lo consumen todas las clases sociales. ✓ Entrada económica de gente del campo.
	Potencial matemático	Proporción, tiempos de cocción, valor de venta.
	Conexión otras materias	– Historia: leyenda de su invención relacionada con el pacto de paz entre Juan Manuel Rosas y Lavalle en el 1829. – Química: reacción de Maillard que confiere el color marrón (Figura 1).
2 Investigación etnográfica	Fuentes	Consultaron dos informantes • Ama de casa. • Cocinera profesional (Chef).
	Información	Elaboración del dulce de leche según las dos informantes.
3 Análisis	Aspectos matemáticos	✓ Sistema de medidas: medidas exactas (Chef), medidas no determinadas, ej. pizca (Ama de casa). ✓ Proporciones, regla del tres simple. También el ama de casa muestra de saber usarlas a pesar de no tener un alto nivel de escolarización (no ha terminado la etapa primaria).
	Influencias culturales	Optimización de los recursos: herramientas disponibles – En el campo el ama de casa, en su receta, usa 5 litros de leche porque es lo que corresponde al contenido de la lechera (recipiente en vidrio para la leche) y es la cantidad que entra en una cacerola de campo (olla para el fuego a leña), y un kilo, es decir un paquete, de azúcar. Las otras cantidades son "a ojo". – La chef tiene a disposición instrumentos de medida, en su receta hay medidas exactas para la leche y el azúcar, pero también usa como unidad de medida la cuchara y la cucharadita para los otros ingredientes (bicarbonato y vainilla).
4 Diseño de actividad	Presentación contenidos matemáticos	Afianzar la proporción y la regla del tres simple: dada la receta para una porción, cocinar tres porciones de dulce de leche (propuesto para primaria).
	Valoración aspectos culturales	Ver el uso de la matemática en la vida cotidiana. Dar ejemplo concreto de aplicación de la matemática.
	Factibilidad	La cocción implica uso del fuego, no admitido para los niños (comentario de otro profesor en la puesta en común).
	Metodología "sociocultural"	No se destaca.

Destacamos que la elección del signo está bien justificada desde los puntos de vista matemático y cultural. En las fases de investigación etnográfica y análisis, ponemos de manifiesto la importancia de la idea de confrontar la forma de actuar y usar la matemática de dos informantes con distintos perfiles para matizar las influencias culturales en ambas explicaciones de la elaboración del dulce de leche.

Finalmente observamos que en el diseño de la actividad de aula, a pesar de proponerse una valiosa aplicación de la proporcionalidad, se detectan algunos inconvenientes para su factibilidad, y no se aprecian evidencias de una valoración de las influencias socioculturales en las matemáticas ya que se insiste solo en el aspecto práctico y utilitario.

Conclusiones

Consideramos que el trabajo con Microproyecto es exitoso cuando los profesores logran hacer explicita la relación de la matemática con la cultura, con la práctica y el despliegue de estas en el diseño de la actividad. Desde el análisis que hemos realizamos sobre el Microproyecto del dulce de leche podemos destacar que el trabajo de investigación etnográfica y consecuente análisis ha sido muy provechoso para estos dos profesores, porque han conseguido reconocer la matemática involucrada y las respectivas influencias culturales en la realización del dulce de leche. Por otra parte, en el diseño de la actividad, los dos profesores no alcanzan a reflejar los logros obtenido en la investigación del signo. Podemos suponer que esto depende de los profundos cambios que implicaría considerar las influencias socioculturales en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje de la matemática que todavía es generalmente concebida y *trasmitida* como un saber universal e independiente de la cultura.

Creemos que el trabajo con Microproyectos Etnomatemáticos es un buen punto de partida para iniciar a los profesores a una nueva manera de enseñar abriendo la posibilidad de presentar los contenidos de forma distinta.

Referencias

Albanese, V., Oliveras, M. L. y Perales, F. J. (2014). Etnomatemáticas en Artesanías de Trenzado: Aplicación de un Modelo Metodológico elaborado. *Bolema, 28*(48), 1-20.

Albanese, V., Oliveras, M. L. y Perales, F. J. (2012a). Modelización matemática del trenzado artesanal. *Revista Epsilon, 29*(81), 53-62.

Albanese, V., Santillán, A. y Oliveras, M. L. (2014). Etnomatemática y formación docente: el contexto argentino. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática, 7*(1), 198-220.

Barton, B. (2008). *The language of mathematics: Telling mathematical tales*. Melbourne: Springer.

Bishop, A. J. (1999). *Enculturación Matemática*. Barcelona: Paidós.

Cabrera, I. (2009). El análisis de contenido en la investigación educativa: propuesta de fases y procedimientos para la etapa de evaluación de la información. *Pedagogía Universitaria, 14*(3), 71-93.

D'Ambrosio, U. (2008). *Etnomatemática - Eslabón entre las tradiciones y la modernidad*. México: Limusa.

Gavarrete, M. E. (2012). *Modelo de aplicación de etnomatemáticas en la formación de profesores indígenas de Costa Rica*. Tesis doctoral. Universidad de Granada, España. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/335/33524579005.pdf

Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* Madrid: Ediciones Morata.

Oliveras, M. L. (1996). *Etnomatemáticas. Formación de profesores e innovación curricular*. Granada: Comares.

INFLUENCIA DE LA METODOLOGIA DIDÁCTICA EN LA CONEXIÓN ENTRE SITUACIONES PRÁCTICAS Y TEORÍA

Noelia Agudo*, Alicia Fernández-Oliveras y María Luisa Oliveras****

** Universidad de Málaga; ** Universidad de Granada*

Resumen

Antecedentes y método. Realizamos el diseño y experimentamos un Modelo Didáctico MED, para formar profesores, que incluye: la investigación, relación entre teoría-práctica, técnicas didácticas para el pensamiento transversal y trabajo cooperativo.

Evaluamos nuestro objetivo: ofrecer enseñanzas cuyos contenidos y metodologías satisfagan las demandas solicitadas al perfil profesional de los maestros, por la sociedad actual. La metodología de investigación es cualitativa y cuantitativa. La muestra está constituida por 75 estudiantes de la asignatura Desarrollo del Pensamiento Matemático en la Educación Infantil, del curso académico 2011-12, de la Universidad de Granada. Para recogida de información se utilizaron cuestionarios expresamente elaborados.

Resultados y conclusiones. Valoramos si la metodología didáctica, fundamentada en el MED, favorece:

-La conexión entre contenidos teóricos y prácticos de la asignatura.

-La relación entre la disciplina y elementos del entorno social (“Vida Cotidiana”).

-La vinculación de la materia con el contexto profesional (“Vida Profesional”).

Resultados del análisis cuantitativo de datos, de un cuestionario constatan:

-La dinámica didáctica produce cambios, planteando situaciones prácticas que conducen a la necesidad de la teoría.

-Uso de conceptos y estrategias lógico-matemáticas en actuaciones cotidianas.

-Creación de conciencia profesional.

Mostrando alcanzar objetivos solicitados al perfil profesional del profesor.

Abstract

Background and method. We designed and experimented with an Educational Model (MED) to train teachers, which included: research, relationship between theory and practice, teaching techniques for cross-thinking and teamwork. We evaluated our goal: to provide some teachings and methodologies which meet the demands that today’s

society makes of the professional profile of teachers. The research methodology was qualitative and quantitative. The sample consisted of 75 students of the subject Development of Mathematical Thinking in Early Childhood Education, of the academic year 2011-12, at the University of Granada (Spain). For the collection of information, we used a "Diary of Practice" and specifically created questionnaires.

Results and conclusions. In the same process, we evaluated whether the teaching methodology, based on the MED, favoured:

-The connection between theoretical and practical contents of the course.

-The relationship between discipline and elements of the social environment ("Daily Life").

-The linkage of theory with the professional context ("Pro Life").

The results from the quantitative analysis of questionnaire data indicate that this type of teaching causes dynamic changes, raising practical situations that lead to:

-The need for theory.

-The use of logical-mathematical concepts in everyday activities.

-The creation of professional conscience.

This shows the achievement of objectives sought regarding the professional profile of the teacher.

Introducción

En el Espacio Europeo de Educación Superior el diseño curricular universitario es clave del cambio. Tras amplia experiencia docente, hemos abordado el reto investigador del cambio curricular de una materia para formación inicial de maestros, centrada en lógico-matemática infantil. Realizamos el diseño y experimentamos un Modelo Didáctico para formar profesores, MED, que incluye: investigación, relación teoría-práctica, técnicas didácticas para el pensamiento transversal y trabajo cooperativo (Oliveras, 1996).

Partiendo de un proyecto de investigación en innovación docente (Oliveras et al., 2012), presentamos parte de la evaluación de nuestro objetivo: ofrecer enseñanzas cuyos contenidos y metodologías satisfagan demandas de la sociedad actual al perfil profesional de los maestros.

Marco de fundamentos

En anteriores publicaciones mostramos valoraciones del MED; aspectos como el portafolios (Cano, 2005; Delgado, 2005; López, 2007; Lyons, 1999; Shores y Grace, 2004), nuestra concepción didáctica socioconstructivista (Jiménez, 2012) y epistemología relativista de las matemáticas (Ernest, 1997; Tomasini, 2001), que constituyen nuestro marco teórico MEDIPSA (Oliveras, 1996, 2006). Este aglutina varias disciplinas (matemáticas, epistemología, didáctica, psicología, sociología y antropología), compilando teorías que comparten una visión científica relativista contextualizada.

El MED se ha desarrollado en otras investigaciones entre 2000-2010 financiadas por la Universidad de Granada y la Unión Europea (Oliveras, 2005; Oliveras 2008).

Entre los logros publicados del modelo destacan:

1- El trabajo por Microproyectos: permite desarrollar elementos matemáticos contextualizados en situaciones sociales aparentemente ajenas a tal ciencia.

2- La elaboración de contenidos didácticos-matemáticos centrados en la educación infantil, el alumno y el pensamiento lógico-matemático: aporta innovación en la formación profesional.

3- Formación del profesorado en Educación Intercultural.

Nos preguntamos si a lo largo de estas aplicaciones el modelo ha conseguido crear un proceso de enculturación mediante la relación entre iguales y de iguales con docentes, integrando la relación del grupo de aprendizaje con la sociedad, los recursos culturales del entorno y las materias (Oliveras 1996, 2006; Oliveras et al., 2012). Daremos algunas respuestas mediante resultados de su implementación.

Diseño y técnicas de la investigación

Se eligió como instrumento el portafolios, para recopilar datos sobre la visión de los estudiantes tras cursar una materia que utilizaba el MED.

La literatura nos mostró que el portafolios considera al docente como un gestor (López, 2007) y rompe con “resultados de aprendizaje” para incorporar conceptos como reflexión, interacción, competencias (Lyons, 1999), coherentes con nuestro interés investigador y con el MED.

En el curso 2010-2011 elaboramos nuestra propuesta de portafolios, contemplando tres partes: teoría, práctica y diario de grupo. Cada parte incluía un cuestionario.

El marco metodológico de nuestro trabajo está constituido por el modelo interpretativo MEDIPSA (Oliveras, 1996), la técnica del portafolios, el análisis cuantitativo de datos y cualitativo de contenido (Babbie, 2012).

La investigación parcial que mostramos es de tipo descriptivo. La metodología es cualitativa interpretativa y complementariamente cuantitativa (Pérez, 1998). La muestra está constituida por 75 estudiantes de la asignatura *Desarrollo del Pensamiento Lógico-Matemático en la Educación Infantil*, impartida en la titulación de Maestro de Educación Infantil de la Universidad de Granada del curso académico 2011-12. Se recopilaron los datos mediante el nuevo portafolios diseñado. Tras una revisión del inicial acorde con los primeros resultados, nos planteamos explicitar, en lo posible, el pensamiento del alumnado sobre los objetivos clave de la asignatura: relación teoría-práctica, relación de los contenidos académicos con la vida diaria y con las actividades profesionales del profesor.

La selección de la muestra se realizó en base a un muestreo intencional, según varios criterios: accesibilidad, disponibilidad y aplicación del MED.

Resultados

El cuestionario de teoría constaba de tres ítems. Expondremos los resultados del ítem 2, que se refieren a la relación entre los contenidos académicos, la vida diaria y las actividades profesionales del profesor.

Para la interpretación del discurso de los cuestionarios, definimos unas categorías cualitativas emergentes del análisis de contenido de las respuestas, visibilizando cómo articulan estructuras de contenidos con ámbitos de la vida cotidiana y profesional. Para el análisis de estos datos elaboramos un protocolo con formato de tabla (véase Tabla 1).

Tabla 1. *Protocolo para el análisis de estos datos. Ejemplo de un sujeto*

SUJETO 1		CONCEP-TOS	PROCEDI-MIENTOS	RAZONAMIEN-TOS MATEMA-TICOS	REPERCUSIÓN EN LA VIDA COTIDIANA	APLICACIÓN PROFESIO-NAL
ITEM 1	Aprend.1º vez	Geometría euclidiana	Pautas de aprendizaje , Conteo	Tipos de conocimientos: -físico, -lógico-matemático -social		
	Profundización					
ITEM 2: Relación de contenidos de la materia con la vida cotidiana					Clasificación y seriación	
ITEM 3: Aplicación profesional de los contenidos didácticos. a. Como recurso para juego libre b. Para actividad guiada. c. Para actividades con familias. d. Para otros usos. e. Muestra un ejemplo.						a. SÍ b. SÍ c. SÍ d. clasificación y seriación e. seriación y clasificación en cubiertos: A.P y R.V.C
TOTAL de CATEGORÍAS		1	2	3	2	5

En los protocolos agrupamos las respuestas del ítem 2 en dos tipos de categorías que constituyen los resultados cualitativos.

Los resultados del análisis cuantitativo de los protocolos nos proporcionan las frecuencias de cada una de las categorías y las relaciones establecidas entre ellas (véase Tabla 2).

Tabla 2. Índices cuantitativos o frecuencias de contenidos matemáticos en ámbitos profesionales

CONTENIDOS MATEMATICOS	FRECUENCIAS (FR)	ÁMBITOS PROFESIONALES									
		a) Acciones cotidianas	FR	b) Acciones institucionales	FR	c) Espacios públicos	FR	d) Elementos de la naturaleza	FR	e) Objetos del entorno	FR
Clasificación	64	Clasificación	37	Clasificación	3	Clasificación	3	Clasificación	5	Clasificación	16
Ordenación	30	Ordenación	19	Ordenación	4					Ordenación.	7
Seriación	21	Seriación	14	Secuenciación	2	Seriación	1	Seriación	1	Seriación	3
Biyectiva	2	Biyectiva	2								
Inyectiva	1	Inyectiva	1								
Tipos de conocimiento	8	Tipos de conocimien-to	4	Tipos de conocimiento	1	Tipos de conocimiento	1			Tipos de conocimien-to	2
Geometría	9	Geometría	2			Geometría	1			Geometría	6
Medidas	1									Medidas	1
Magnitudes cantidades	2	Magnitudes	1							Magnitudes	1
Cálculo	2	Cálculo	2								
Porcentajes	3	Porcentajes	3								
Traslación	3									Traslación	3
Giro	2									Giro	2
Simetría	5	Simetría	1					Simetría	1	Simetría	3
TOTALES	153		86		10		6		7		44

A nivel cuantitativo, los conceptos *clasificación, ordenación y seriación* son los que en mayor medida reconoce el alumnado profesionalmente. En cuanto a los ámbitos considerados, las *acciones de la vida cotidiana* y *los objetos del entorno*, son los contextos de mayor desarrollo del conocimiento matemático. El contenido relacionado con la *clasificación* es mayoritario en ambos.

En el aspecto cualitativo, las categorías emergentes que se han elaborado mediante el análisis de contenido son las denominadas como *contenidos matemáticos* y *ámbitos profesionales* en la Tabla 2. Se han clasificado a su vez en tipos; los *contenidos matemáticos*, en catorce, y los *ámbitos profesionales* en cinco: *acciones cotidianas, acciones institucionales, espacios públicos, elementos de la naturaleza, objetos del entorno cultural*.

Por falta de espacio, haremos solo escuetos comentarios de las interesantes citas de cada categoría:

Acciones Cotidianas: los estudiantes han sido capaces de establecer vinculación de los contenidos expresados con actuaciones heterogéneas.

Acciones Institucionales: dos sujetos 8 y 10 aprecian *la clasificación* en sus elementos de estudio o actividad académica y los sujetos 11, 46 y 60 muestran su habilidad de clasificación para planificar eventos, o actividades de tareas universitarias.

Espacios públicos: los sujetos 11, 44 y 68 encuentran matemáticas en la clasificación de diferentes productos en comercios, los "tipos de conocimientos" acatando normas y relaciones con clientes, o el caso 56, quién observa geometría en parques infantiles.

Objetos del entorno cultural: los individuos 18, 19, 24, 50, 53 y 71 estiman conceptos como clasificación y orden según tamaño, en las vajillas típicas o según valor y forma en las monedas y billetes del sistema monetario (42, 44 y 54). Elementos de conceptos y propiedades de geometría elemental y simetría la encuentran en bicicletas (67), lámparas (55), pelotas, fútbol (14, 28 y 30) o señales de tráfico (47).

Elementos de la naturaleza: el sujeto 7 reconoce la simetría en mariposas. Clasificación, ordenación según salubridad y simetría son reconocidas en alimentos como frutas o verduras, por los participantes 17, 37, 40, 45 y 63.

Conclusiones

En el alumnado el modelo MED aporta: conocimiento significativo contextualizado, una visión amplia de los contenidos matemáticos estudiados (al detectarlos en actuaciones variadas de la vida cotidiana), innovación (interiorizando contenidos didácticos a través de su experiencia), reflexión y observación. El MED también favorece un avance epistémico al "romper" con la concepción pasiva en la adquisición del conocimiento, crea conciencia profesional y desarrolla la creatividad.

La metodología didáctica y las técnicas de de reflexión desarrolladas fomentan la autonomía intelectual de los futuros profesores, funcionando como motores de la capacitación profesional.

Referencias

Babbie, E. (2012). *The Practice of Social Research*. Belmont: Wadsworth.

Cano, E. (2005). *El portafolios del profesorado universitario. Un instrumento para la evaluación y para el desarrollo profesional*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S. L.

De la Guerra, P. (2002). Reseña de: Teoría del Conocimiento Clásica y Epistemología Wittgensteiniana. *Cuaderno de Materiales, 18*.

Delgado, A. B. (Coord.), (2005). *Competencias y diseño de la evaluación contínua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Madrid: Dirección General de Universidades, MEC.

Ernest, P. (1997). The nature of Mathematics and Teaching. Recuperado el 15/05/2014, de

http://www.academia.edu/3188583/THE_NATURE_OF_MATHEMATICS_AND TEACHING.

Jiménez, M. (2012). Sobre la epistemología lingüística del segundo Wittgenstein. *Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, 22, 1-12.

López, O. (2007). Portafolios digital: una innovación docente del sistema evaluativo de los aprendizajes universitarios. *Revista de Psicodidáctica, 9*(3), 195-227.

Lyons L. N. (1999). *El uso de portafolios: propuestas para un nuevo profesionalismo docente.* Buenos Aires: Compiladora.

Oliveras, M.L. (1996). *Etnomatemáticas. Formación de profesores e innovación curricular*. Granada: Comares.

Oliveras, M. L. (2005). Microproyectos para la Educación Intercultural en Europa. *Revista UNO, 38,* 70-81.

Oliveras, M. L. (2006). Etnomatemáticas. De la multiculturalidad al mestizaje. En Goñi, J.M. et al. (Coord.), *Matemáticas e interculturalidad*, Barcelona: Graó.

Oliveras, M. L. (2008). "The IDMAMIM project is Innovation in Didactics for Mathematics in Multicultural contexts, with Immigrant and Minority pupils", *ICME 11. T. S. Group 33: Mathematics education in a multilingual and multicultural environment.* Monterrey: México.

Oliveras, M. L., y Agudo, N. (2012). Evaluación de un modelo de formación inicial de profesores para su adaptación al EEES. Incidencia del portafolio. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. (43). 89-99.

Oliveras, M. L., Agudo, N. y Gavarrete, M. E. (2012). Investigación sobre el uso del Portafolios en un Modelo de Formación inicial de Profesores. *Revista ALME (25).* 1113-1123.

Pérez, G. (1998). Investigación Cualitativa, Retos e Interrogantes. Madrid: La Muralla.

Shores, E. F. y Grace, C. (2004). *El portafolio paso a paso*. Barcelona: Graó.

Tomasini, A. (2001). *Teoría del Conocimiento Clásica y Epistemología Wittgensteiniana*. México: Plaza y Valdés.

UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN DIDÁCTICA PARA EL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES

María del Mar Bernabé Villodre

Universidad Católica San Antonio de Murcia

Resumen

Esta comunicación recoge una síntesis de las propuestas didácticas desarrolladas durante el curso 2010/2011 en la Universidad Miguel Hernández de Elche, en el Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, en la asignatura de "Aproximación al currículo de las Ciencias Sociales". Ésta se enfocó desde el análisis crítico y comparado por parte del alumnado, para que le permitiese discernir aquellos elementos relevantes del mismo y la falta de otros que reflejasen las carencias más latentes de la sociedad actual. Un análisis comparado de la evolución legislativa y sus relaciones con la evolución didáctica y social, permitirá al docente la puesta en práctica de un pensamiento abierto, crítico y reflexivo, imprescindible para garantizar la formación global del educando. Principalmente se pretendió que el futuro profesorado acogiese la legislación como un elemento director pero también de ayuda y, por tanto, revisable que pudiese vincularse con la realidad socioeducativa actual.

Palabras clave: Evolución legislativa, didáctica de las Ciencias Sociales, análisis comparado, formación global.

Abstract

This paper includes a summary of the educational proposals developed during the 2010/2011 course at the University Miguel Hernández of Elche, in the Master Teacher Training for Secondary Education in the subject "Approach to the curriculum of the Social Sciences". It was approached from critical analysis and compared by students, to let him discern those relevant elements of it and the lack of others reflect the most latent shortcomings of today's society. A comparative analysis of legislative developments and their relationships with the educational and social development, teachers allow the implementation of an open, critical and reflective, imperative to ensure the overall development of the pupil thinking. Mainly intended that teachers took them future legislation as a director but also support element and therefore revisable that could be

linked to the current socio reality.

Keywords: Legislative developments, teaching of social sciences, comparative analysis, comprehensive training.

Introducción

Un alumnado insatisfecho se revela ante un docente no menos descontento, pero que ha sido puesto en el eje de la polémica (Pérez, 2010). Esta situación confirma que se debe revisar la metodología para comprender esta sociedad en cambio constante en todos los ámbitos (García y Castro, 2012). Entonces ¿cuáles son las directrices? ¿Qué actuaciones pedagógicas serían las más convenientes? En epígrafes posteriores se responden estas cuestiones, de acuerdo con la propuesta formativa desarrollada en el Máster de Profesorado de la Universidad Miguel Hernández (curso académico 2010/2011).

La asignatura "Aproximación al currículo de las Ciencias Sociales" permitió analizar el currículo de Secundaria desde una perspectiva histórica comparada, desde las referencias a la didáctica específica, desde las referencias a las *TIC's*, y desde la comparación con otras comunidades.

Evolución de la formación docente

La adaptación europea supuso una mayor adecuación a las necesidades pedagógicas de los licenciados. Esa obligatoriedad del elemento práctico supuso una ampliación o una readaptación que permitió situar la teoría en las prácticas de la vida real (Pérez, 2010).

El citado Máster ofrece nuevas materias para garantizar la formación práctica. Pero, ¿por qué motivo debía realizarse una aproximación teórica al currículo? Porque era necesario enfrentarse al currículo como un elemento necesitado de crítica y reflexión para adaptarlo a la realidad. Así el primer elemento imprescindible para la formación didáctica sería el conocimiento del currículo específico. La formación del futuro docente precisa de un análisis reflexivo del currículo propio, que debería potenciarse más porque es fundamental para la formación docente (Korthagen, 2010).

Otro elemento imprescindible es la realización de programaciones y unidades didácticas. Se trata de conseguir que la formación capacite para atender las situaciones

educativas problemáticas (García y Castro, 2012), que puedan ofrecer sesiones cercanas que ayuden al alumnado a formarse globalmente desde las Ciencias Sociales. Todo esto se mostrará en posteriores epígrafes.

Aproximación al currículo

Esta asignatura debía garantizar el conocimiento de sus distintos elementos, además de una reflexión comparada de éstos. Entonces resultó lícito realizar una mirada retrospectiva a la legislación para conocer su evolución y sus cambios. Pero para que esta materia no fuese puramente teórica, y pudiese responder a la práctica, ésta se planteó desde la profundización en la especialidad de cada alumno.

Organización

El estudio del currículo se enfocó desde los distintos cambios de contenido, para entrar en contacto con la terminología legislativa y para familiarizarse con la evolución socialcultural del país.

Se analizaron los elementos más significativos para la labor pedagógica (referencias a la metodología, a las medidas de atención a la diversidad…). El conocimiento de éstos garantizó que su labor docente cumpliese con las exigencias legislativas y que pudiese adaptarse a las necesidades del alumnado.

El análisis autonómico comparado enriqueció el proceso de enseñanza del futuro docente. Las indicaciones metodológicas en algunas comunidades son muy breves, de modo que el conocimiento de las orientaciones metodológicas de otras comunidades permitió ampliar su metodología.

Dado el carácter semipresencial de esta asignatura, la propuesta de actividades cooperativas para promover las relaciones sociales (Pliego, 2011) quedaba bastante limitada; aunque éstas son un contenido esencial en la formación docente (León, Felipe, Iglesias y Latas, 2009).

Metodología

El análisis legislativo se enfocó desde tres puntos de vista esencialmente similares: las referencias a la Historia, a la Geografía y a la Historia del Arte. Muchas de estas reflexiones comparativas debían realizarse en pequeños grupos de debate para

fomentar los espacios de trabajo cooperativo.

Inicialmente se realizó una aproximación teórica al Real Decreto vigente mediante el estudio de pasajes concretos. El futuro profesorado debía conocer su estructura, para lo que se procedió a la comparación entre éste y la legislación autonómica. De esta manera se reflexiona sobre los cambios debidos al grado de competencia autonómica y cómo afectan éstos al contenido general.

Una vez expuestas estas diferencias o similitudes, el futuro docente buscó referencias a las aportaciones o inclusiones de su especialidad en cada elemento curricular. Una vez comentadas las compararon con la legislación vigente en otra comunidad, para comprobar posibles cambios significativos para el aula.

Esta fue la metodología seguida: búsqueda reflexiva, búsqueda crítica, búsqueda comparada y construcción propia. Todo esto orientado a la presentación de un trabajo final que reflejase todas las prácticas realizadas.

Recursos

El material didáctico "teórico" consistió en una unidad temática organizada en: pautas para programar en ESO y BACH, su legislación desde la comparación (Real Decreto vigente y Decreto autonómico vigente), la legislación valenciana de estas dos etapas y su comparación con otras comunidades, y se finaliza con las conclusiones sobre los cambios legislativos educativos desde la aparición de la *LOGSE*.

El material presentado mediante tablas y expuesto como reflexión crítica y comparada, permitió un acercamiento menos "teórico". Éstos se convirtieron en puntos de debate, de reflexión, de experimentación y de comprensión de las necesidades del alumnado, para co-crear su propio conocimiento (Korthagen, 2010).

Conclusiones

La utilización del análisis crítico reflexivo y comparado permitió al futuro docente conocer la legislación como punto de partida para su actuación docente. Si querían aplicar adecuadamente sus conocimientos legislativos debían tener un conocimiento crítico de la legislación, que les capacitase para cuestionar y replantear aquello que fuese necesario para satisfacer las exigencias del cambiante alumnado. Aunque éste y su entorno social, han provocado un replanteamiento sobre la idoneidad

de la prominencia de la práctica (Korthagen, 2010) como justificación de las necesidades cambiantes actuales que llevan a su preponderancia.

Una aproximación al currículo desde la reflexión y la crítica constructiva de sus elementos (competencias, objetivos, orientaciones metodológicas, etc.) aportará al futuro docente los pilares necesarios para construir su programación didáctica y para educar, compromiso del profesorado actual (Caballero, 2010). En suma, el enfoque propuesto para el estudio del currículo de Ciencias Sociales intentó que estos futuros docentes comprendiesen la importancia de la reflexión y el análisis comparado; de manera que podrán replantear sus sesiones y conseguirán un alumnado crítico, reflexivo y respetuoso con las consideraciones del compañero.

Referencias

Caballero, P. A. (2010). Propuestas de solución para los problemas educativos de hoy. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *13*(4), 53-65.

García, R. y Castro, A. (2012). La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Educatio Siglo XXI*, *30*(1), 297-322.

Korthagen, F. A. J. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, *24*(2), 83-101.

León, B., Felipe, E., Iglesias, D. y Latas, C. (2009). El aprendizaje cooperativo en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, *354*, 715-729.

Pérez, A. I. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, *24*(2), 37-60.

Pliego, N. (2011). El aprendizaje cooperativo y sus ventajas en la educación intercultural. *Hekademos*, *8*, 63-76.

CALIDAD DE VIDA EN CUIDADORES FAMILIARES DE PACIENTES CRÓNICOS PEDIÁTRICOS

Filiberto Toledano-Toledano[*], Rosa María Varela Garay[**] y Rafael Gómez del Toro[***]

[*]*Hospital Infantil de México Federico Gómez, Instituto Nacional de Salud, México;* [**]*Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México;* [***]*Universidad Pablo de Olavide, Sevilla*

Resumen

Antecedentes. La enfermedad crónica pediátrica puede afectar la salud física, psicológica y la calidad de vida de los cuidadores familiares. **Método.** Con el objetivo de identificar la relación entre la calidad de vida y el funcionamiento familiar, y las diferencias estadísticas respecto a las variables sociodemográficas, fueron entrevistados 446 cuidadores familiares de niños con enfermedad crónica hospitalizados en un Instituto Nacional de Salud de México. **Resultados.** El coeficiente de correlación producto-momento de Pearson indicó asociaciones significativas $p>=.001$ entre los factores de la escala de funcionamiento familiar y los dominios del inventario de calidad de vida; la prueba *t* student para muestras independientes mostró diferencias significativas $p<=.005$ entre cada uno de los dominios del inventario de calidad de vida y las variables sociodemográficas. **Conclusiones.** Los hallazgos se discuten desde la evidencia empírica para investigación e intervención psicosocial en familias en contextos de enfermedad crónica pediátrica.

Abstract

Background: The Pediatric chronic illness can affect physical and psychological health and the quality of life of family caregivers. **Method:** In order to identify the relationship between quality of life and family functioning, and the statistical differences regarding sociodemographic variables, there were interviewed 446 family caregivers of hospitalized children with chronic illness in a National Institute of Health in México. **Results:** The correlation coefficient Pearson product-moment indicated significant associations p>=.001, between the scale factors of family functioning and the domains of quality of life inventory; the *t* test for independent samples showed significant

differences p<=.005 between each of the domains of quality of life inventory and sociodemographic variables. **Conclusions:** The findings are discussed from the empirical evidence for psychosocial research and intervention of families in context of pediatric chronic illness.

Antecedentes

La enfermedad crónica pediátrica puede afectar la salud física, psicológica y la calidad de vida de los cuidadores familiares (Toledano-Toledano, 2014). En una revisión sistemática de la literatura internacional cuyo objetivo fue revisar, analizar, y sintetizar críticamente la literatura de estrés parental entre los cuidadores de niños con asma, cáncer, fibrosis quística, diabetes, epilepsia, artritis reumatoide juvenil y enfermedad de células falciformes (Cousino & Hazen, 2013).

Los resultados del meta análisis indicaron que los cuidadores de niños con enfermedades crónicas experimentan mayor estrés que los cuidadores de niños sanos (d=0,40, *p* =<=0,0001). El análisis cualitativo reveló que mayor estrés de los padres se asoció con una mayor responsabilidad de los padres para la gestión del tratamiento de los niños y no estaba relacionada con la duración y la gravedad de la enfermedad del niño. Los autores concluyen que el estrés de los padres se asoció a la dificultad de adaptación psicológica en los cuidadores de niños con enfermedades crónicas (Cousino & Hazen, 2013).

Estudios previos han evaluado la relación de los factores psicosociales con la resiliencia, el funcionamiento familiar y la ansiedad de los padres. La investigación empírica acerca de calidad de vida en cuidadores familiares de niños crónicos, revela que el funcionamiento familiar interviene en la percepción de la calidad de vida del cuidador, durante la hospitalización y el tratamiento del niño. Los resultados concluyen que el funcionamiento familiar es una variable mediadora entre la resiliencia de la familia y la ansiedad del cuidador (Nabors et al., 2013). Por ello, el objetivo del presente estudio fue comparar e identificar la relación entre la calidad de vida y el funcionamiento familiar de cuidadores de niños crónicos hospitalizados.

Método

Estudio transversal, correlacional y comparativo. Participaron 446 cuidadores familiares los cuales respondieron el cuestionario de datos sociodemográficos de 23 ítems (Toledano-Toledano, 2014); la escala de funcionamiento familiar versión corta (García-Méndez et al., 2006) Y el inventario de calidad de vida WHO-QOL-Breve (González-Celis, 2009).

Tabla 1. *Características sociodemográficas de los participantes.*

		Oncología N=174		Nefrología N=33		UCIN N=28		UTIP N=40		Cardiología N=28		Urgencias N=50		Cirugía general N=93	
Edad	Media	33.22		33.33		26.36		30.75		28.39		33.64		32.68	
	DE	8.614		9.406		6.729		8.688		8.207		9.448		7.991	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Sexo															
	Hombres	136	78.2%	26	78.8%	22	78.6%	31	77.5%	25	89.3%	48	96.0%	79	84.9%
	Mujeres	38	21.8%	7	21.2%	6	21.4%	9	22.5%	3	10.7%	2	4.0%	14	15.1%
Escolaridad															
	Primaria	43	24.7%	11	33.3%	5	17.9%	10	25.0%	9	32.1%	7	14.0%	14	15.1%
	Secundaria	85	48.9%	15	45.5%	10	35.7%	13	32.5%	10	35.7%	25	50.0%	39	41.9%
	Preparatoria	36	20.7%	6	18.2%	9	32.1%	15	37.5%	8	28.6%	13	26.0%	28	30.1%
	Licenciatura	10	5.7%	1	3.0%	4	14.3%	2	5.0%	1	3.6%	5	10.0%	12	12.9%
Ocupación															
	Ama de casa	106	60.9%	17	51.5%	18	64.3%	26	65.0%	20	71.4%	38	76.0%	67	72.0%
	Obrero	5	2.9%	2	6.1%	-	-	1	2.5%	-	-	-	-	7	7.5%
	Comerciante	18	10.3%	4	12.1%	1	3.6%	4	10.0%	4	14.3%	2	4.0%	10	10.8%
	Empleado	26	14.9%	7	21.2%	5	17.9%	7	17.5%	3	10.7%	6	12.0%	6	6.5%
	Estudiante	3	1.7%	-	-	1	3.6%	-	-	-	-	1	2.0%	-	-
	Desempleado	16	9.2%	3	9.1%	3	10.7%	2	5.0%	1	3.6%	3	6.0%	3	3.2%

Resultados

Los análisis estadísticos de asociación y comparación entre los factores de la escala de funcionamiento familiar: Ambiente familiar positivo, cohesión, reglas y hostilidad, con los dominios del inventario de calidad de vida: alud física, salud psicológica, relaciones sociales y medio ambiente, y sus comparaciones con las variables sociodemográficas se describen a continuación.

Tabla 2. *Correlación entre los factores de la escala de funcionamiento familiar y los dominios del inventario de calidad de vida.*

	n=443	1	2	3	4	5	6	7	8
Escala de funcionamiento familiar	1.Ambiente y cohesión	-							
	2.hostilidad	.558**	-						
	3.Reglas	.394**	.386**	-					
Escala de Calidad de Vida	4.Salud Física	.306**	.192**	.201**	-				
	5.Salud Psicológica	.448**	.313**	.239**	.610**	-			
	6.Relaciones Sociales	.358**	.207**	.235**	.540**	.498**	-		
	7.Medio Ambiente	.434**	.253**	.239**	.602**	.683**	.562**	-	
	8.Calidad de vida	.475**	.305**	.292**	.778**	.847**	.806**	.847**	-

**. La correlación es significativa al nivel 0,001 (bilateral).

Tabla 3. *Diferencias entre los dominios de la calidad de vida y las variables sociodemográficas.*

Factores	VSD		t	gl	*p*
Salud Física	Ocupación	Empleado (*M*=13.45) vs Desempleado (*M*=12.52)	2.502	89	.014
	Religión	Católica (*M*=13.26) vs Cristiana(*M*=12.59)	2.366	410	.018
		Católica (*M*=13.26) vs Ninguna (*M*=12.31)	2.867	39.87	.007
Salud Psicológica	Escolaridad	Primaria (*M*=13.43) vs preparatoria (*M*=14.48)	-3.125	197	.002
	Religión	Católica (*M*=14.18) vs Ninguna (*M*=13.07)	2.494	39.358	.017
	Servicio medico	Oncología (*M*=13.61) vs Cirugía general(*M*=14.68)	-3.430	365	.001
Relaciones sociales	Escolaridad	Primaria (*M*=13.50) vs preparatoria (*M*=14.81)	-3.296	197	.000
		Secundaria (*M*=13.60) vs Licenciatura (*M*=15.59)	3.675	228	.000
	Tiempo desde el diagnostico	Unas semanas (*M*=14.52) vs Un año (*M*=12.97)	3.543	193	.000
		3 meses (*M*=14.52) vs Un año (*M*=12.97)	2.987	128	.003
Medio ambiente	Escolaridad	Primaria (*M*=11.84) vs preparatoria (*M*=12.97)	-4.085	197	.000
Calidad de vida	Escolaridad	Primaria (*M*=13.17) vs preparatoria (*M*=14.16)	-3.762	197	.000
		Secundaria (*M*=13.34) vs Licenciatura (*M*=14.80)	-3.625	228	.000
	Servicio Medico	Oncología (*M*=13.22) vs Cirugía general (*M*=14.09)	-3.315	265	.001
	Condición Marital	Madre soltera (*M*=12.86) vs Divorciado (*M*=14.93)	2.603	355	.002
	Tiempo desde el diagnostico	Unas semanas (*M*=13.97)vs Un año (*M*=13.05)	3.127	193	.002

Discusión

Los resultados del estudio sugieren que la calidad de vida en contextos de enfermedad crónica, está relacionada con el ambiente familiar positivo y la cohesión, pues ambos contribuyen a la salud psicológica de los cuidadores, hallazgos que coinciden con Herzer et al., (2010) acera de los efectos de la enfermedad en las familias.

Al comparar los dominios del inventario de calidad de vida con las variables sociodemográficas, la evidencia empírica sugiere que la salud física de los cuidadores es mejor en aquellos que tienen un empleo y son católicos. Además, los cuidadores reportaron una mejor salud psicológica si su niño es paciente de cirugía general y no de oncología, si tienen mayor escolaridad y si su religión es católica.

Respecto a las relaciones sociales, los cuidadores con mayor escolaridad reportaron mejores vínculos afectivos e interpersonales y que su calidad de vida se ha visto afectada si el paciente fue diagnosticado desde hace más de un año, hallazgos que coinciden con estudios previos que señalan el impacto de la carga del cuidador en tratamientos de larga trayectoria (Zarit, 1986).

Finalmente, los hallazgos confirman que en la calidad de vida de las familias en contextos de enfermedad crónica pediátrica, intervienen factores individuales, familiares y de contexto, por tanto, el vínculo afectivo entre los miembros de la familia y la salud psicológica contribuyen al bienestar de los cuidadores.

Referencias

Cousino, M. K., & Hazen, R. A. (2013). Parenting stress among caregivers of children with chronic illness: A systematic review. *Journal of Pediatric Psychology*, *38*(8), 809-828. doi:10.1093/jpepsy/jsto49

Herzer, M., Hommel, K. & Driscoll, K. (2010). Family Functioning in the Context of Pediatric Chronic Conditions. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, *31*(1), 26-34

García-Méndez, M., Rivera, S., Reyes-Lagunes, I. y Díaz-Loving, R. (2006). *Construcción de una escala de funcionamiento familiar. Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica (AIDEP), 2*(22), 91-110.

González-Celis, A. L. (2009). *Evaluación de la calidad de vida. A través del WHOQOL en población de adultos mayores en México*. México: DGAPA UNAM.

Nabors, L. A., Kichler, J. C., Brassell, A., Thakkar, S., Bartz, J., Pangallo J., … Lundy, H. (2013). Factors related to caregiver state anxiety and coping with a child's chronic illness. *Families, Systems & Health*, *31*(2), 171-180. doi: 10.1037/a0031240

Toledano-Toledano, F. (2014). *Medición y evaluación de la resiliencia familiar ante la enfermedad crónica pediátrica*. Proyecto de investigación HIM2013/019/SSA.1141 Dirección de Investigación. México: Hospital Infantil de México Federico Gómez, Instituto Nacional de Salud.

Zarit, S.H., Globble, A. & Zarit, JM. (1986). Subjective burden of husband and wives as caregivers: a longitudinal study. *Gerontologist*, *26*(3), 260-6.

EL LIDERAZGO PEDAGÓGICO: RETO EN LA ORGANIZACIÓN DE NUESTROS CENTROS EDUCATIVOS

Mª del Mar Gallego García y Teresa Lupión Cobos

Centro del Profesorado de Málaga

Resumen

Ofrecer una formación adecuada para afrontar los retos del sistema educativo es un aspecto clave tal y como se recoge en la Ley Orgánica 2/2006 sobre la formación del profesorado y en la Ley 17/2007. En este sentido presentamos propuestas formativas que hemos desarrollado en nuestro CEP para dar respuesta a prácticas directivas que respondan a las necesidades de mejora de los centros, como:

- Gestión, apoyo y liderazgo de procesos educativos.
- Habilidades y destrezas para un liderazgo profesional compartido.
- Competencias en relaciones humanas, y gestión del conflicto.
- Actitudes para el trabajo en equipo e implicación del profesorado.

En éstas, la metodología se orienta al desarrollo de competencias docentes de los líderes escolares que faciliten una orientación hacia la calidad en los centros, con las que promover competencias esenciales en el ejercicio de la función directiva y reflexionar sobre el desempeño profesional inherente a la misma.

El análisis de la puesta en práctica formativa así como la aplicación de las propuestas diseñadas por los participantes, ha permitido extraer interesantes conclusiones relativas al modelo de formación en *Agentes facilitadores del programa*, *Contenidos y desarrollo de competencias* y *Estrategias metodológicas de éxito*.

Abstract

Provide an appropriate training to get challenges in the education system is being a key aspect, as is showed in the Organic Law 2/2006 on teacher training and the Law 17/2007. In this sense we present some training proposals that we have developed in our In-service Teacher Center to meet the demand from headteachers´ practices in order to respond to the needs of improving schools, such as:

- Management support and leadership of educational processes.
- Skills and abilities for a shared professional leadership.

- Skills in human relations, and conflict management.
- Attitudes to teamwork and involvement of teachers.

In these, the methodology focuses on the development of teaching skills of school leaders to be a model to facilitate an orientation towards quality in the centers, which promote core competencies in the performance of the management function and reflect on the inherent professional performance at the same time.

The analysis of the implementation practice training and the implementation of the proposals outlined by the participants, have drawn interesting conclusions on model training such as *Program facilitators Agents*, *Content and skills development* and *Methodological strategies for success.*

Introducción

Vivimos en una época de profundas transformaciones donde el profesorado debe liderar y gestionar los cambios que la escuela demanda, adaptando sus capacidades y actuaciones a los retos que su ejercicio docente requiere hoy en día. Partiendo de las variadas resistencias que surgen al llevar la innovación al aula (Monereo, 2010), y dado que dichos cambios educativos no pueden hacerse al margen del profesorado, es por lo que desde la perspectiva del desarrollo profesional docente es necesaria la investigación y la formación permanente. Aspectos que, desde el propio marco educativo europeo, se están abordando en la formación inicial y permanente a lo largo de toda la vida laboral (Delors, 1996). En el caso concreto de Andalucía, el documento Estándares de la práctica profesional docente (Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, 2011) recoge para cada perfil una serie de competencias generales, comunes al conjunto de perfiles y otras, más específicas, propias de cada puesto de trabajo que asumen responsabilidades concretas en el marco de la gestión de los centros, definiendo las actuaciones profesionales y su nivel de desempeño.

En el marco de las directrices institucionales, quienes nos dedicamos a gestionar la formación permanente, diseñamos formaciones centradas en experiencias y problemas asociados a las necesidades del propio centro, implicando acciones que influyan directamente en la mejora de su labor educativa. En este capítulo, hacemos un análisis de las llevadas a cabo en los dos últimos cursos escolares, teniendo en cuenta dos premisas:

- Los programas recogen la incorporación en el rol docente de una cultura profesional centrada en dinámicas de innovación e investigación y de trabajo colaborativo, basándose en la figura del profesorado como constructor de conocimiento pedagógico a partir del conocimiento y la reflexión sobre la teoría y la práctica (Imbernón, F., 2012).
- Los Equipos Directivos deben ser capaces de dinamizar respuestas efectivas a las demandas sociales actuales, desarrollando sus competencias profesionales desde una visión formativa centrada en procesos de reflexión colectiva intercambiando experiencias y buenas prácticas de dirección.

Método (Materiales, Participantes, Diseño, Procedimiento)

El programa de actualización de los directivos (de centros docentes públicos no universitarios de Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Formación Permanente y Enseñanzas de Régimen Especial) que el CEP de Málaga ofrece, supone una nueva forma de entender su formación como equipo que ejerce un liderazgo pedagógico compartido de carácter educativo (Álvarez, 2010),tanto en la formación inicial como permanente. De ahí que los objetivos fundamentales se centren en:

1) Promover competencias esenciales en el desempeño de la función directiva:
   - Módulo Iniciación:
     - Competencias de Relaciones Humanas y comunicación institucional.
     - Competencias de Gestión del Aprendizaje.
     - Competencias de Visión Estratégica.
   - Módulo Profundización:
     - Competencias Emocional y Contextual.
     - Autodiagnóstico y Perfil en el Liderazgo Propio.
2) Aplicar contenidos, evidenciar y reflexionar sobre el desempeño profesional inherente al ejercicio de la función directiva.

Se trata de cursos con seguimiento y certificación de 40 horas (21h. presenciales y 19h. para realización de tareas), donde se trabajan los niveles del modelo de competencias: autoconocimiento (proporcionándoles una herramienta de autodiagnóstico que les facilita la recogida sistemática de datos y posibilita un informe personal sobre su perfil de liderazgo). Posteriormente y tras conceptualización teórica y puesta en común, lleva

a cabo la elaboración de un proyecto de gestión sobre un aspecto de mejora elegido que es aplicado y valorado, tal y como recoge el esquema 1 sobre las fases del programa.

Esquema 1. Fases del programa

Se estructura un diseño formativo (Figura 1) que contempla sesiones presenciales y la realización de los Planes de Actuación en los centros como tareas no presenciales.

Figura 1. Estructura de la Formación

A lo largo de todo el proceso los directivos en formación, tanto en los módulos de iniciación como profundización, son asistidos por tutores facilitadores en sesiones individuales o grupales y por el experto ON LINE, que informa los proyectos y facilita

a cada asistente la reflexión sobre las habilidades de liderazgo que debe ir desarrollando para gestionar en clave de éxito el proyecto (Figura 2).

Figura 2. Composición del Equipo Formador

Resultados

De los proyectos diseñados (Figura 3) y de las encuestas de valoración, se desprenden evidencias que nos indican importantes logros en la labor directiva diaria. Así, estrategias formativas centradas en:

- aportar herramientas facilitadoras del desarrollo de Relaciones humanas y Comunicación Institucional, Gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje y Visión de futuro
- crear una red firme de apoyo entre tutores y participantes

han permitido la construcción de proyectos de mejora realistas, contextualizados a las situaciones personales.

Figura 3. Proyectos de Mejora elaborados

Conclusiones

La formación suscita acciones que influyen directamente en la mejora de la labor educativa (Millar y Osborne, 2009), de los miembros de equipos directivos que se implican en este modelo, consiguiendo promover cambios significativos en sus creencias, actitudes y competencias profesionales de manera efectiva (Lupión y Gallego, 2014).

Referencias

ÁLVAREZ, F, M. (2010): *El liderazgo compartido, buenas prácticas de dirección* WOLTERS KLUWER. Barcelona.

CONSEJERÍA EDUCACIÓN DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA (2011). *Estándares de la práctica profesional docente en Andalucía.* Sevilla: Agencia Andaluza de Evaluación Educativa.

DECRETO 93/2013, de 27 de agosto, por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. (BOJA nº 170, de 30 de agosto de 2013).

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

IMBERNÓN, F. (2012). ¿Hay nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado? *Aula de Innovación Educativa, 212,* 14-17.

Legislativas.

LEY 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (BOJA, nº 252, de 26 de diciembre de 2007).

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE, nº 106, de 4 de mayo de 2006).

LUPIÓN, T. y GALLEGO, M. (2014). La profesionalización docente a través del liderazgo pedagógico de los Equipos Directivos. *Revista Organización y Gestión Educativa.* Edición en prensa.

MILLAR, R. y OSBORNE, J. (2009). Research and practice: A complex relationship? En Shelley, M.; Yore, L. y Hand, B. (Eds) *Quality Research in Literacy and Science Education. International Perspectives and Gold Standards* (pp. 41-61). United Kingdom: Springer.

MONEREO, C. (2010). ¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos, y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de Educación, 352,* 583-597.

OCDE (2009). *Informe TALIS. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados*. Santillana Educación S.L

PERSPECTIVAS DEL PROFESORADO EN VIOLENCIA ESCOLAR

Eugenia Piñero Ruiz[*], Julián Jesús Arense Gonzalo[**] y Álvaro Carpena Méndez[*]

[*]Departamento de Ciencias Sociosanitarias de la Facultad de Medicina de la Universidad de Murcia; [**]Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad de Murcia.

Resumen

Introducción: El *bullying* es uno de los problemas más importantes en el contexto escolar. No existe suficiente investigación acerca del papel del profesorado en la detección y prevención de este tipo de problemas. Método: La muestra estuvo compuesta por 99 profesores y profesoras de Educación Secundaria Obligatoria de 28 centros educativos de la Región de Murcia (España). Se realizó un estudio descriptivo de las principales actitudes y opiniones del profesorado sobre la violencia escolar. Resultados: Aunque el profesorado está preocupado por la violencia, no aplican de forma habitual buenas estrategias de prevención e intervención en *bullying*. Conclusiones: El papel del profesorado en la prevención del *bullying* debe ser reforzado.

Palabras clave: Educación Secundaria, *bullying*, profesorado, prevención.

Abstract

Background: Bullying and school violence is one of the most important problems in schools. The role of teachers in detection and prevention of this problem has not been enough investigated. Method: The sample was 99 teachers of 28 high schools in Murcia (Spain). We investigated attitudes and opinion of teachers about bullying. Results: Teachers are worried about bullying, but they don't use usually good prevention or intervention strategies. Conclusions: The paper of teachers in prevention of bullying must be reinforced.

Keywords: High school, bullying, teachers, prevention.

Introducción

El *bullying* se define como una acción violenta, intencional y dirigida hacia un alumno o alumnos concretos (Olweus, 1998). Es un acoso continuo, perdurable en el

tiempo, en el que no media ningún tipo de provocación y que no tiene porqué estar definido única o exclusivamente por violencia física, sino que puede incluir violencia verbal, rechazo social u otro tipo de conductas de hostigamiento.

Aunque suelen ser identificados como protagonistas el agresor y la víctima, el *bullying* es un fenómeno grupal (Salmivalli, 2010), en el que los roles alrededor de los principales protagonistas es tan o más importante que el de estos mismos (Piñero, 2010).

El profesor forma parte importante del entramado social y convivencial, con un papel como agente de prevención o fuente de apoyo más importante del que se le otorga (Cava 2011; Jiménez, Moreno, Musito y Murgui, 2008). Múltiples estudios han determinado que el lugar en el que más frecuencia ocurren las agresiones es el aula, espacio en el que teóricamente está presente el profesorado (Cerezo y Ato, 2010). Otros trabajos muestran que el alumnado tiene la percepción de que el profesorado no conoce qué ocurre en el aula y no está preparado para afrontar conflictos (Arense, 2012) o que no tiene interés en poner fin a la violencia (Trautmann, 2008)

Existe poca investigación en este ámbito, por lo que nos planteamos como objetivo conocer la opinión del profesorado acerca de varios aspectos relacionados con el *bullying*.

Método

Materiales

Se elaboró un cuestionario tipo Likert (0 a 10) *ad hoc* para la investigación que preguntaba sobre la evolución percibida de las situaciones de *bullying*, qué factores consideraban asociados, y qué tipo de actividades desarrollaban para la mejora de la convivencia.

Participantes

La muestra estuvo formada por 99 docentes de 28 centros de Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia, la mayoría tutores del curso (82,83%).

Procedimiento

La elaboración y distribución del cuestionario se engloba dentro del Proyecto de Investigación *Frecuencia, distribución y factores asociados a la victimización en población escolar*, del Departamento de Epidemiología de la Facultad de Medicina de la Universidad de Murcia, financiado por el FIS.

Resultados

La tabla 1 muestra opiniones acerca de la evolución de la violencia. Consideran que los episodios son cada vez más frecuentes y graves, con más alumnos implicados, que es son alarmantes y que cada vez es más difícil controlarlos. El último ítem ha mostrado más variabilidad en su respuesta.

Tabla 1**.** *Evolución de los episodios de violencia.*

ÍTEM	***n***	***M***	***SD***
1 Los episodios de violencia son cada vez más frecuentes	93	5,69	2,938
2 Los episodios de violencia son cada vez más graves	93	5,13	2,867
3 Cada vez hay más alumnos implicados	93	5,46	2,77
4 El aumento de episodios violentos es alarmante	93	4,99	3,02
5 Cada vez es más difícil controlar los episodios de violencia	93	5,97	5,919

En cuanto a los factores relacionados con la violencia, por orden de preferencia, están, en primer lugar los problemas familiares, seguidos con la misma puntuación de la falta de disciplina en la escuela, el aumento de la intolerancia social y el aumento en la edad de escolarización. Como siguiente factor en importancia consideran la personalidad del alumno y por último el tipo de organización y el clima del centro.

Tabla 2. *Factores asociados a los comportamientos agresivos.*

ÍTEM	***n***	***M***	***SD***
1 La falta de disciplina escolar	97	7,35	2,461
2 El aumento de la intolerancia en la sociedad	96	6,94	2,76
3 La personalidad del alumno	96	6,86	2,255
4 Los problemas familiares	96	9,03	8,312
5 La ampliación de la edad de escolarización	96	7,28	2,794
6 El tipo de organización y clima del centro	96	5,77	2,885

Por último, en la Tabla 3 encontramos las respuestas acerca de las actividades que realizan para prevenir la violencia. Las más frecuentes se relacionan con la acción tutorial, seguidas de la sensibilización acerca de la personalidad del alumnado y el establecimiento de debates sobre las normas. Menos frecuentes son la adscripción a programas de convivencia o el uso de metodologías participativas.

Tabla 3. *Actividades de prevención de la violencia y mejora de la convivencia.*

ÍTEM	***n***	***M***	***SD***
1 Sensibilizar a los profesores acerca de las características personales del alumnado	94	6,59	2,271
2 Adscripción a programas en torno al tema de la convivencia	91	6,52	2,284
3 Trabajar en tutorías programas de convivencia, conocimiento mutuo, etc.	94	7,33	2,162
4 Trabajar y debatir en clase las normas del reglamento interno del centro	95	7,07	2,301
5 Favorecer una metodología más participativa	93	6,47	2,236
6 Realizamos otro tipo de actividades de prevención	85	6,22	2,781
7 No realizamos ningún tipo de actividades de prevención	71	2,86	3,117

Discusión

A pesar de que el profesorado considera que los episodios de violencia están aumentando, son pocos los que realizan un verdadero esfuerzo en las actividades de prevención. Aquellas actividades que han mostrado ser útiles para la prevención de la violencia no son las que más se suelen aplicar en los centros escolares (Cerezo, Calvo y Sánchez, 2011) y debería realizarse un esfuerzo en este sentido.

Un hallazgo interesante es el hecho de que asumen como principales causas del *bullying* factores sociales o familiares, otorgando poco peso a aquellos relacionados con el funcionamiento escolar o las dinámicas del aula. Aunque es cierto que la familia tiene una gran influencia en las dinámicas escolares violentas (Piñero, Arense y Cerezo, 2013), no se puede obviar el clima escolar y las relaciones sociales como una de las principales causas identificadas (Cerezo y Ato, 2010; Ortega, 2000).

Referencias

Arense, J.J. (2012). *Diseño y análisis psicométrico de diversas escalas de violencia, victimización y clima social y su aplicación en el estudio del comportamiento violento entre adolescentes.* Tesis Doctoral, Universidad de Murcia.

Cava, M.J. (2011). Familia, profesorado e iguales: Claves para el apoyo a las víctimas de acoso escolar. *Psychosocial Intervention, 20*(2), 183-192.

Cerezo, F. y Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescent pupils. *Anales de Psicología, 26*(1), 137-144.

Cerezo, F., Calvo, A.R. y Sánchez, C. (2011). *Programa CIP: Intervención psicoeducativa y tratamiento diferenciado del bullying.* Madrid: Pirámide.

Jiménez, T.I., Moreno, D., Murgui, S., y Musitu, G. (2008). Factores psicosociales relacionados con el estatus social del alumno en el aula: el rol de la reputación social, la amistad, la conducta violenta y la relación con el profesor. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 8*(2), 227-236.

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenazas entre escolares*. Madrid: Morata.

Ortega, R. (2000). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.

Piñero, E. (2010). *Características de las relaciones familiares y escolares y roles en la dinámica bullying en estudiantes de educación secundaria obligatoria*. Tesis doctoral, Universidad de Murcia.

Piñero, E., Arense, J.J. y Cerezo, F. (2013). Contexto familiar y conductas de agresión y victimización entre escolares de educación secundaria. *Bordón, 65*(3), 109-129.

Trautmann, A. (2008). Maltrato entre pares o “bullying”. Una visión actual. *Revista Chilena de Pediatría, 79*(1), 13-20.

Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: a review. *Aggression and violent behavior, 15*, 112-120.

DESARROLLO DE UNA EXPERIENCIA DOCENTE BASADA EN COMPETENCIAS PROFESIONALES

Pilar Olivares-Carrillo, Joaquín Quesada-Medina, Encarnación Sánchez-Jiménez y Ángel Cantero-Tomás

Universidad de Murcia

Resumen

Existen algunas ideas falsas sobre el estudio y el aprendizaje en la universidad como, por ejemplo, que cualquier método es válido para estudiar y aprender con eficacia o el hecho de contemplar al estudiante como un sujeto aislado que trabaja con sus materiales de estudio sin contacto con los demás estudiantes. En el presente trabajo, se muestra una actividad realizada con un grupo de alumnos de la asignatura Energía y Sostenibilidad del Máster en Ingeniería Química que contiene elementos de los Modelos Educativos Centrados en el Aprendizaje y, concretamente, de los Modelos basados en Competencias Profesionales. Así, parte de la asignatura se impartió de forma práctica, en una planta piloto de producción de biodiésel en condiciones supercríticas. De esta manera, los estudiantes se han situado en un entorno que facilitaba el desarrollo de algunas de sus competencias como ingenieros. La acción docente se ha estructurado en diferentes tareas que han permitido organizar el quehacer de los alumnos en diferentes roles y poner a prueba diferentes competencias, que fueron analizadas cualitativamente por los docentes para comprobar su adecuación, mostrando resultados satisfactorios.

Palabras clave: Modelos educativos basados en competencias profesionales, innovación docente, experimentación en ingeniería química.

Abstract

There are some misconceptions about the study and learning at university, for example, that any method is valid to study and learn effectively or consider the student as a subject isolated that works with his study materials without contacting other students. In this paper, an activity with a group of students from the subject Energy and Sustainability of the Master in Chemical Engineering containing elements of Education Centered Learning Models and specifically models based on Professional Skills is

shown. So, part of the course is taught in a practical way, in a pilot plant of production of biodiesel in supercritical conditions. In this way, students have been placed in an environment that facilitated the development of some of their skills as engineers. The activities are structured in different tasks allowing to organize the work of students in different roles and to test different skills, which were qualitatively analyzed by the teachers to check their adequacy, showing satisfactory results.

Keywords: Educational models based on professional skills, teaching innovation, chemical engineering experimentation.

1. Introducción

Son numerosos los investigadores (Clarke & Hollingsworth, 2002; Cobb, Wood, & Yackel, 1990) que han propuesto nuevos métodos de enseñanza en los que los alumnos necesitan experimentar llevando a cabo experiencias basadas en la práctica y la reflexión (Hähkiöniemi, 2013).

El proceso de aprender más eficazmente y de aprender a aprender, basado en el desarrollo del potencial del estudiante, es uno de los propósitos fundamentales de los sistemas de formación en educación superior, en su búsqueda de una mayor calidad educativa (Gutiérrez, 2003).

Además de conocer y organizar los contenidos de una asignatura, el docente debe desarrollar situaciones que favorezcan la implicación del alumnado. Asimismo, hay tener en cuenta la heterogeneidad del alumnado y que el trabajo en equipo es indispensable para conseguir superar el conocimiento parcial individual que se pueda tener de la materia.

Dada la complejidad de los procesos y equipos utilizados en los procesos ingenieriles, en este trabajo se abordará una actividad experimental para contribuir, de forma estimulante para el alumno, al aprendizaje de la materia desde un contexto próximo a los modelos educativos basados en competencias profesionales.

2. Método

La posibilidad de aprender mediante estrategias de aprendizaje, es decir, a través de la toma consciente de decisiones, facilita el aprendizaje significativo, permite que los estudiantes establezcan relaciones entre lo que ya saben (sus propios conocimientos) y la nueva información (los objetivos y características de la tarea a realizar), decidiendo de manera menos aleatoria cuáles son los procedimientos adecuados para llevarla a cabo. De este modo, el alumno no solo aprende cómo utilizar determinados procedimientos, sino cuándo y por qué puede utilizarlos y en qué medida favorecen la resolución de la tarea (Gutiérrez, 2003).

Las competencias aparecen primeramente relacionadas con los procesos productivos en las empresas, particularmente en el campo tecnológico, en donde el desarrollo del conocimiento ha sido muy acelerado; por lo mismo se presentó la necesidad de capacitar de manera continua al personal, independientemente del título, diploma o experiencia laboral previos. Éste es el contexto en el que nacen las denominadas competencias profesionales, concepto que presenta varias definiciones, entre las que sobresale aquella que las describe como la "capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada" (Mertens, 1998).

Desde la perspectiva de las competencias laborales se reconoce que las cualidades de las personas para desempeñarse productivamente en una situación de trabajo, no sólo dependen de las situaciones de aprendizaje escolar formal, sino también del aprendizaje derivado de la experiencia en situaciones concretas de trabajo.

2.1. Contexto y descripción de la experiencia

El biodiésel ha crecido como combustible alternativo y ha ganado una amplia aceptación debido a sus ventajas con respecto a los derivados diésel del petróleo (Quesada-Medina & Olivares-Carrillo, 2011). Como pueden ser su disponibilidad y carácter renovable, alta eficiencia en la combustión, la reducción de emisiones que supone su uso y su carácter biodegradable.

El principal inconveniente en cuanto a su producción y comercialización, es su presio. Muchos de los costes se derivan del precio de las materias primas. Por lo tanto, las materias primas de bajo costo, tales como aceites de cocina residuales, aceites no comestibles y grasas animales son especialmente atractivas por su capacidad de transformar residuos en energía.

En esta experimentación se trabajó en la síntesis no catalítica de biodiésel con metanol supercrítico a partir de un aceite no comestible y de bajo coste (aceite de tabaco) en una planta piloto automatizada.

2.1.1. Características del alumnado

La experiencia fue realizada con un grupo de 12 alumnos de la asignatura Energía y Sostenibilidad del Máster en Ingeniería Química, de la Universidad de Murcia.

2.1.2. Descripción del dispositivo experimental

El dispositivo experimental para llevar a cabo la reacción de transesterificación en condiciones supercríticas consiste en una planta piloto automatizada con un reactor tanque continuo agitado (ver figura 1), que se encuentra situada en el Centro de Transferencia Tecnológica de la Universidad de Murcia ubicado en el Parque Tecnológico de Fuente Álamo (Murcia).

2.1.3. Procedimiento experimental

Etapa 1: reacción

Todos los ensayos se han llevado a cabo empleando una relación molar metanol/aceite de 43. En cada ensayo el reactor se cargó con 500 g de materias primas (aceite de tabaco y metanol). En la figura 1 se muestra la planta piloto utilizada para la experimentación.

Etapa 2: purificación

Tras la etapa de reacción, el producto se evapora a vacío en un rotavapor con el fin de eliminar el metanol sobrante y la acetona de lavado.

Etapa 3: Análisis

El producto de reacción se analiza por cromatografía gaseosa para la determinación de su contenido de glicéridos, glicerina, y biodiésel.

Figura 1. Vista general de la planta piloto

3. Resultados

3.1. Descripción y análisis de las tareas

Los alumnos se dividieron en parejas para la realización de las actividades prácticas y teóricas, permitiendo la interacción entre los diferentes grupos de trabajo para la búsqueda de soluciones comunes. Durante el desarrollo de la actividad, el docente fue el encargado de observar y registrar lo sucedido en los grupos de trabajo y

de realizar la evaluación de las diferentes tareas. El docente observó directamente la destreza en el manejo de los equipos y la realización de las tareas prácticas, interviniendo solamente cuando se presentaron dudas sobre el manejo del reactor, debido al riesgo que podría suponer un uso incorrecto del mismo. La observación del docente estuvo orientada mediante la plantilla de cuestiones que se detalla más abajo (ver figura 2) y se tomaban algunas notas sobre la actuación de los grupos, que luego se ampliaban después de la clase.

Cuestiones a desarrollar:

1.ª Calcular el caudal necesario de metanol y aceite en las bombas para que los 500 g de mezcla metanol-aceite que se introducen en el reactor tengan una relación molar metanol:aceite de 43:1.

2.ª Llevar a cabo la reacción a una temperatura de 300ºC durante 30 min, mostrando el dominio del manejo del dispositivo experimental.

3.ª Una vez acabada la reacción, analizar cromatográficamente el contenido de biodiésel, glicéridos y glicerina del producto de reacción.

4.ª En base a los resultados obtenidos calcular el rendimiento de biodiésel del proceso.

3.2. Análisis cualitativo

Se realizó un análisis cualitativo sobre las cuestiones planteadas en el apartado anterior siguiendo la plantilla que se muestra en la figura 2.

Los alumnos no presentaron problemas, en general, para la realización de la primera cuestión, ya que tenían conocimientos suficientes para la resolución de este tipo de tareas.

En la segunda tarea, todos los alumnos requirieron ayuda por parte de los docentes. Los alumnos se mostraban reticentes, debido en la mayoría de las ocasiones a la falta de experiencia. El mayor impedimento fue el hecho de trabajar a altas temperaturas y presiones, que generó desconfianza y falta de destreza. Los docentes explicaron nuevamente la protección intrínseca de los equipos y la manera de trabajar bajo las máximas condiciones de seguridad.

La tercera cuestión se desarrolló de manera adecuada, todos los alumnos conocían los equipos análisis de forma teórica, aplicaron correctamente la normativa y sólo

intervinieron los docentes para explicar el funcionamiento del software que gobierna el equipo.

La última tarea era totalmente teórica, por lo que los profesores aconsejaron a los alumnos que buscaran bibliografía sobre el tema. Todos los grupos consiguieron realizar los cálculos correctamente.

Cuestión 1.ª		
Cálculo de las cantidades necesarias de reactivos	Selección adecuada de las fórmulas de cálculo	
	Habilidad para iterar	
Conocimiento y manejo de material de laboratorio (pipetas, matraces, granatarios, etc)		
Observaciones:		
Cuestión 2.ª		
Dispositivo experimental-reacción	Control de la planta piloto	
	Manejo del equipo de reacción	
	Cumplimiento de las medidas de seguridad	
Observaciones:		
Cuestión 3.ª		
Aplicación de la normativa analítica		
Conocimiento y manejo de material de laboratorio (micropipetas, matraces, granatarios, etc)		
Manejo del cromatógrafo de gases		
Observaciones:		
Cuestión 4.ª		
Búsqueda de información necesaria para el cálculo		
Correcta explicación de las operaciones realizadas		
Mayor o menor desviación respecto del resultado esperado		
Observaciones:		

Figura 2. Plantilla de observación de las tareas.

4. Conclusiones

El grado de implicación del alumno ha aumentado al sentirse responsable de su aprendizaje y comprender su papel como profesional, trabajar en un campo innovador y con equipos de máxima precisión y desarrollar tareas propias de un investigador e ingeniero especialista.

Los alumnos han participado más que en otras clases de esta misma asignatura ya que eran ellos mismos los que debían gestionar y dirigir la actividad y el tiempo de realización.

Se ha facilitado la interacción entre alumnos y las preguntas formuladas sobre los contenidos han sido más frecuentes y las explicaciones más cuestionadas al formularse entre iguales.

El ambiente de trabajo ha mejorado tanto por la novedad de sentirse los alumnos en un rol diferente, con mayor protagonismo, como por comprender que su trabajo era el mismo que los investigadores realizaban en este laboratorio y no una mera práctica adaptada a la asignatura.

Esta innovación ha contribuido a la evolución de las relaciones sociales en la clase, en relación con el conocimiento ingenieril, y a asumir la actividad realizada como una actividad social y cooperativa.

5. **Referencias**

Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education , 18*, 947-967.

Gutiérrez, O. Á. (2003). *Enfoques y modelos educativos centrados en el aprendizaje.* México D.F.: S/ed.

Hähkiöniemi, M. (2013). Teacher's reflections on experimenting with technology-enriched inquiry-based mathematics teaching with a preplanned teaching unit. *The Journal of Mathematical Behavior* , 295-308.

Mertens, L. (1998). *La Gestión por Competencia Laboral en la Empresa y la Formación Profesional* (Vol. 1). (OEI, Ed.) Madrid: Programa IBERFOP.

Quesada-Medina, J., & Olivares-Carrillo, P. (2011). Evidence of thermal decomposition of fatty acid methyl esters during the synthesis of biodiesel with supercritical methanol. *Journal of Supercritical Fluids , 56*, 56-63.

ANÁLISIS DE LAS ACTITUDES HACIA LAS MATEMÁTICAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Eliseo Lorenzo García, Mª Dorinda Mato Vázquez y Rocío Chao Fernández

Universidad de A Coruña

Resumen

El principal objetivo de este estudio fue analizar las actitudes que perciben los estudiantes de 5º y 6º de Educación Primaria en el proceso de enseñanza-aprendizaje de Matemáticas en el curso 2012-13. La muestra estuvo compuesta por 645 alumnos de nueve colegios públicos de la provincia de A Coruña, a los que se les aplicó el cuestionario sobre actitudes de Mato y de la Torre (2010) formada por 19 ítems. Los resultados de los análisis muestran una fiabilidad α= ,822 y cinco factores: "Agrado", "Preocupación del profesor percibida por el alumnado", "Utilidad de las matemáticas en el futuro", "Actitud del profesor percibida por el alumnado" y "Comprensión de los ejercicios". También se aportan datos respecto a las diferencias existentes entre las variables curso, sexo, y rendimiento de los estudiantes. Podemos afirmar que, en relación al sexo no hay diferencias significativas. Con respecto al curso se presentan diferencias solamente en el factor "utilidad que los discentes le dan a las Matemáticas en el futuro". La variable rendimiento muestra diferencias en todos los factores en los que se descompone el cuestionario.

Palabras clave: Actitudes, fiabilidad, factores, rendimiento.

Abstract

The first goal of this study was to analyze the attitudes students of 5th and 6th of Primary School perceive in the process of teaching-learning Mathematics during the academic year of 2012-13. The sample consisted on 645 pupils from nine state schools at the province of A Coruña, to whom they applied the questionnaire of 19 items about attitudes of Mato and De La Torre (2010). The results of the analysis show a reliability of α= 822 and five factors: "liking", "Teacher's concern perceived by the pupils", "use of Mathematics in the future", "Teacher's attitude perceived by the pupils" and "Understanding of the activities". They also bring data with regards of the differences within the variables: year, sex and pupil's performance. We can state that with regard

of sex, there are no significant differences. With regards of the academic year, there are only differences in the “use of Mathematics in the future”. The “performance” variable shows differences within all the factors included in the questionnaire.

Key words: attitudes, reliability, factors and performance.

Introducción

Las Matemáticas son una herramienta esencial para el desarrollo cognitivo de los niños y tienen una gran aplicabilidad para la vida cotidiana, convirtiéndose así en imprescindibles para un funcionamiento efectivo en la sociedad actual (Mato y de la Torre, 2010). Sin embargo existe una fuerte desmotivación hacia su estudio; lo que los autores vienen llamando actitudes negativas hacia la materia.

Entendemos las actitudes hacia las Matemáticas como respuestas positivas o negativas producidas durante el proceso de aprendizaje (Ashcraft, 2002).

Son varias las causas que provocan actitudes negativas: la imagen estereotipada que tiene el alumnado, las concepciones curriculares, el modelo tradicional de explicación-repetición (Mato, 2010). Lo que lleva a influir negativamente en la motivación de los escolares acarreando un estado de desagrado y aburrimiento.

Brandell y Staberg (2008) apuntan que las Matemáticas les resultan más difíciles a las chicas y, se sienten menos seguras de sí mismas que los chicos en relación con esta materia. Por el contrario Mato y Muñoz (2008), en un estudio llevado a cabo con 1220 sujetos, no encontraron diferencias significativas al respecto.

Por su parte, los estudios de Niederle y Vesterlund (2009) indican que el interés por esta materia decrece significativamente a medida que se asciende de curso y que es al final del segundo ciclo de Primaria donde aparece la ansiedad, siendo esta una consecuencia de poseer actitudes negativas.

Así mismo, la influencia de las actitudes hacia las Matemáticas en el aprendizaje de esta materia nos lleva a preocuparnos por la repercusión que puede tener en el rendimiento (Mato, 2010).

Método

Materiales

El instrumento utilizado para la investigación fue elaborado por Mato y de la Torre (2010) para alumnos de ESO y adaptado a las características del alumnado de Educación Primaria en cuanto a la redacción de algunos ítems.

Participantes

Los sujetos de este estudio son 645 educandos de nueve centros públicos de la ciudad de A Coruña, matriculados en el tercer ciclo de Educación Primaria en el curso 2012-2013.

Procedimiento y diseño

Utilizamos la prueba no paramétrica de Mann-Whitney para los análisis de las variables curso y sexo y la de Kruskall-Wallis para el rendimiento, mediante el programa SPSS, en su versión 20.0.

Resultados

En primer lugar, se ha procedido a realizar un análisis descriptivo de la distribución de los estudiantes en cuanto a género, curso y rendimiento (Tabla 1):

Tabla 1. *Distribución de la muestra.*

Sexo		**Curso**	
Femenino	Masculino	Quinto	Sexto
50,08%	49,61 %.	51,94%	48,06%

Rendimiento				
Insuficiente	Suficiente	Bien	Notable	Sobresaliente
12,15%	15,11%,	17,45%,	33,80%,	21,50%

Para el análisis de la fiabilidad se utilizó el alfa de Cronbach y se obtuvo un ,822. El procedimiento seguido en la obtención de factores es el de componentes principales obteniendo una matriz de 5 factores: “Agrado” (gusto que siente el estudiante por el estudio de las Matemáticas y la confianza que tiene en sí mismo), “Preocupación del profesor percibida por el alumnado” (forma en que los discentes aprecian las inquietudes que el profesor muestra por su quehacer diario), “Utilidad de las matemáticas en el futuro” (como el alumnado siente la aplicabilidad de las Matemáticas a corto y a largo plazo), “Actitud del profesor percibida por el alumnado” (percepción

que el alumnado tiene sobre la actitud de su profesor de Matemáticas) y "Comprensión de los ejercicios" (perspicacia de los aprendizajes que aparecen en sus tareas).

A continuación se analizan las medias de la actitud general y de los cinco factores en los que los diferentes ítems se agrupaban según el análisis factorial realizado anteriormente (Tabla 2).

Tabla 2. *Media actitud total y factores.*

	Media
Actitud Total	3.8587
Agrado	3.7740
Preocupación del profesor percibida por el alumnado	3.6074
Utilidad de las matemáticas en el futuro	4.1002
Actitud del profesor percibida por el alumnado	3.8624
Comprensión de los ejercicios	3.9736

Análisis de la actitud en función del sexo.

Mediante la prueba U de Mann-Whitney para dos muestras con datos independientes comprobamos que no existen diferencias significativas entre las medias de los sujetos de sexo masculino y de los de sexo femenino respecto a la variable actitud (Tabla 3).

Análisis de la actitud en función del curso.

Para realizar este análisis aplicamos como en la variable anterior la U de Mann-Whitney. Los resultados muestran la existencia de diferencias significativas solamente en el factor "*utilidad de las Matemáticas en el futuro"* respecto al tipo de curso, al constatarse valores significativos de ,042. No se registran diferencias significativas en los demás factores ni en actitud total (Tabla 3).

Análisis de la actitud en función del rendimiento.

Para proceder al análisis utilizamos la prueba no paramétrica (Kruskal-Wallis). Como podemos observar en la Tabla 3, hay diferencias significativas en actitud total y en todos los factores en relación al rendimiento.

Tabla 3. *Análisis actitud en relación a las variables sexo, curso y rendimiento.*

	Sexo	Curso	Rendimiento
Prueba	Mann-Whitney		Kruskal-Wallis
Actitud Total	,402	,151	**,000**
Agrado	,121	,532	**,000**
Preocupación del profesor percibida por el alumnado	,371	,249	**,000**
Utilidad de las matemáticas en el futuro	,861	**,042**	**,000**
Actitud del profesor percibida por el alumnado	,961	,995	**,000**
Comprensión de los ejercicios	,521	,079	**,000**

Conclusiones

Los resultados muestran diferencias significativas en función del curso en cuanto a la "*utilidad de las Matemáticas en el futuro".* Curiosamente es en ese factor donde los estudiantes muestran una media más alta. También hay diferencias en relación al rendimiento académico en todos los factores en que se descomponen los ítems del cuestionario. Nuestros resultados coinciden con los de otros trabajos que reflejan la relación existente entre actitudes y rendimiento (Ramírez, 2005).

Por lo tanto, los datos muestran la importancia de desarrollar buenas actitudes hacia el aprendizaje de las Matemáticas lo que implica poner en marcha acciones educativas por parte de los profesores para ayudar a los estudiantes a lograrlo.

Referencias

Ashcraft, M. H. (2002). Math Anxiety: Personal, Educational, and Cognitive Consequences. *Current Directions in Psychological Sciences*, *11*(5), 181-185.

Brandell, G. y Staberg, E.M. (2008). Mathematics: A female, maleor gender-neutral domain? A study of attitudes among students at secondary level. *Gender an Education*, 20, 495-509.

Mato, M.D. (2010). Mejorar las actitudes hacia las matemáticas. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 19-32.

Mato, M. D. y de la Torre (2010). Evaluación de las actitudes hacia las matemáticas y el rendimiento académico. *PNA*, *5*(1), 197-208.

Niederle, M. y Vesterlund, L. (2009). Explaining the gender gap in math test scores: The role of competition. *The Journal of Economic Perspectives*, 24, 129-144.

Ramírez, M.J. (2005). Actitudes hacia las matemáticas y rendimiento académico entre estudiantes de octavo básicos. *Estudios pedagógicos*, *31*(1), 97-112.

LIDERAZGO DE LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA ESCUELA MEDIANTE AMPA EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA DE GRANADA

Marina García Carmona y Manuel Lorenzo Delgado

Universidad de Granada

Resumen

Las asociaciones de madres y padres del alumnado (AMPA) juegan un papel crucial en la participación de las familias en la escuela repercutiendo en mejoras para el estudiantado, el centro educativo, las familias y el profesorado. Las percepciones del colectivo de madres y padres participante en la presente investigación ayuda a profundizar sobre las realidades de estas organizaciones, analizar las relaciones de liderazgo establecidas, así como elaborar el perfil de líderes que en este momento impera, teniendo en cuenta la sociedad multicultural actual. En el estudio ha participado la totalidad de las AMPA de los CEIP (Centros de Educación Infantil y Primaria) de Granada. Se ha empleado una metodología ecléctica y los instrumentos utilizados han sido el cuestionario y la entrevista semiestructurada. Los resultados obtenidos muestran una visión actual del liderazgo en estas organizaciones, dan a conocer el perfil de líder existente y diferencias entre los diversos distritos. Las principales conclusiones se dirigen a la necesidad actual de un liderazgo distribuido, ponen de manifiesto las diferencias entre distritos y en general detectan un bajo nivel de participación de las familias en dichas asociaciones.

Abstract

Parent Associations (PA) play a crucial role in family involvement at school. They obtain improvements for students, school, families and teachers. Collective perceptions of mothers and fathers that participate in this study helps us to know the realities of these organizations, helps to analyze leadership relationships and helps to develop a nowadays leadership profile, considering the current multicultural society. The study has involved all AMPA (PA) in the CEIP (Centers of Enfant and Primary Education) in Granada. An eclectic methodology has been used through the use of a questionnaire and a semi structured interview. The results show a current view of leadership in these

organizations, disclosed profile leader and differences existing between the various districts. The main conclusions are directed to the current need for distributed leadership, show the differences between districts and generally detect a low level of family involvement in these associations.

Introducción

Este capítulo contextualiza la importancia de la participación de las familias en los centros educativos y cómo las asociaciones de madres y padres del alumnado (AMPA) se convierten en una herramienta fundamental y activa de representación y acción de sus miembros. Invitar a que las familias participen en la educación formal del alumnado es una de las más beneficiosas intervenciones para su éxito académico.

Estudios demuestran que los estudiantes cuyos padres se involucran en sus estudios, tienen más posibilidades de tener calificaciones más altas, asistir a la escuela regularmente, tener mejores herramientas sociales, mostrar una mejora de su comportamiento y adaptarse bien al colegio (Henderson and Mapp, 2002). Además el grado con el que la familia participa en la educación del estudiante se convierte en uno de los más precisos predictores de éxito educativo (National PTA, 1998) y las actuaciones de todos los niños del colegio, no solo de los suyos, tienden a mejorar (Herderson and Berla 1995, 14-16).

Los miembros integrantes, y en especial los líderes de la Junta Directiva, deberán adoptar papeles activos y críticos en la educación del alumnado, así como en el funcionamiento del centro educativo, creando de esta manera un clima que promueva las buenas relaciones y el enriquecimiento de todos los implicados. Sus acciones también deberán ir encaminadas a responder a las necesidades específicas de la población a la que atienden y a facilitar la mejora y el cambio en las instituciones educativas.

De este modo se subraya la importancia que tiene el apoyo al grupo de líderes de la Junta Directiva por el resto de las familias y de la comunidad educativa. Esta función compartida, basada en procesos democráticos, deberá luchar por unas metas que promuevan la calidad de la educación de los niños.

Método

Se emplea una metodología mixta o ecléctica con el propósito de obtener una mayor riqueza en los resultados. No se trata de una mezcla de metodologías sin más, sino que se persigue la complementariedad de perspectivas y el contraste de datos para obtener un conocimiento más profundo. La técnica de *triangulación* también es usada como la combinación de metodologías en el estudio de un mismo caso (Denzin, 1978). Ésta nos permitirá contrastar datos, pero también es un modo de obtener otros que no han sido aportados en el primer análisis de la realidad (Pérez Serrano, 1994) y obtener mayor precisión y garantía en la investigación.

Instrumentos

Para la recogida de datos en las AMPA se ha utilizado el cuestionario y la entrevista semiestructurada, ambos elaborados y validados mediante juicio de expertos.

Muestreo

Granada se divide en ocho distritos (Albaicín, Beiro, Centro, Chana, Genil, Norte, Ronda y Zaidín) tal y como aparecen en la siguiente representación:

Figura 1. Distritos de la ciudad de Granada. Fuente: Ayuntamiento de Granada (www.granada.org)

El proceso de selección de muestra ha sido el que sigue:

a) Cuestionarios: la población de nuestro estudio son todas las madres y padres con hijos/as matriculados en centros educativos de las etapas de Educación Infantil y Primaria que sean miembros de la AMPA en la ciudad de Granada, ya ocupen posiciones de liderazgo o no. El tipo de muestreo utilizado se trata de un muestreo aleatorio estratificado para el cual se ha utilizado una afijación proporcional (por distritos). Se ha estimado la muestra representativa total de 333 participantes, obteniéndose finalmente una muestra de n=451 miembros.
b) Entrevistas: la selección de la muestra ha sido intencional intentando escoger a personas que pudiesen enriquecer el estudio con sus experiencias y que ocupasen puestos de liderazgo. Se ha obtenido una representación de todos los distritos existentes realizando un total de 11 entrevistas. La selección de la muestra finalizó una vez alcanzado el "punto de saturación teórica" (Glaser y Strauss, 1967).

Análisis de datos

El análisis cuantitativo se ha realizado mediante el paquete estadístico SPSS, versión 20. Para procesar los textos de las entrevistas se ha recurrido al análisis de contenido clásico (Bardin, 1996). Subrayar que, para el presente artículo, la información de las entrevistas se va a utilizar como reforzamiento de los datos estadísticos, no pudiéndose realizar de este modo un análisis categórico completo debido a las limitaciones de espacio.

Resultados

El modelo de liderazgo instaurado en las AMPA de Granada, es un modelo distribuido basado en el trabajo en grupo y en procesos democráticos. El proceso de toma de decisiones de la organización viene de la mano de la Junta Directiva formada, en la mayoría de los casos, por las figuras del presidente, tesorero y secretario, aunque encontramos algunas figuras más dependiendo de la AMPA en cuestión. Las opiniones de las demás familias también son tenidas en cuenta en la mayoría de los casos para tomar las decisiones:

Todos, las tomamos todos […] se plantea entre los cinco que estamos y se traslada al resto de los padres por correo electrónico para que opinen. Cuando nos contestan la mayoría, damos un plazo, lógicamente, leemos todas las respuestas y lo que salga mayoritariamente. Pero, normalmente, primero lo hablamos los cinco porque si tienes que hacer caso de todas las opiniones y además hay padres que están separados y entonces opinan los dos. Entonces, un poco, lo que más o menos vemos se traslada a todos los padres y lo que salga por mayoría (Entrevista II).

Se suele hacer de forma colegiada, entre todos los miembros. Un miembro propone algo pero se suele votar de forma colegiada y normalmente si no hay unanimidad por mayoría. Esto sucede en la Junta Directiva. Con el resto de los miembros se suelen poner las cosas en común y salvo que haya discrepancias fuertes o desacuerdos en algún sentido, se suele hacer lo que decide la Junta Directiva (Entrevista XII).

Los resultados al respecto en los diferentes distritos, se detallan a continuación:

En las AMPA/PTA/PA las decisiones deben ser tomadas en grupo

Tabla 1. *Comparativa de medias en los distritos de Granada*

	N	Media	DT	F	sig
Albaicín	23	1,61	,988	1,592	0,136
Beiro	93	1,38	,658		
Centro	24	1,25	,442		
Chana	33	1,61	,747		
Genil	83	1,27	,444		
Norte	29	1,28	,455		
Ronda	100	1,41	,767		
Zaidín	66	1,35	,668		
Total	451	1,37	,663		

En las respuestas a esta cuestión no se encuentran diferencias estadísticamente significativas ($p<0,05$). A partir de los resultados, podemos señalar que en la totalidad

de los distritos se apuesta por un liderazgo compartido en el que las decisiones sean tomadas en grupo. Las medias de las respuestas oscilan entre 1,25 (DT=0,442) en el distrito Centro y 1,61 (DT=0,988) en el Albaicín y 1,61 (DT=0,747) en la Chana.

Por otro lado, respecto a la cantidad de madres y padres que suelen participar en la AMPA, encontramos que en la mayoría de los centros es un grupo reducido el que se encarga de todo (normalmente entre 3 y 7 personas). En todos los casos echan de menos una mayor implicación de las demás familias del centro ya que siempre son las mismas personas las que se encargan y organizan todas las actividades y acciones de la AMPA. Si se les pide colaboración en actividades específicas este grupo puede aumentar a cifras que rondan las 10-20 personas o incluso más en determinados acontecimientos:

> *Pues alrededor de seis o siete. Casi siempre somos los mismos. Esto es como en las comunidades, siempre van los mismos a las reuniones* (Entrevista VIII).
>
> *Eso depende, a ver, activamente estamos cinco personas, que somos la Junta Directiva y luego pues depende de lo que haya que hacer. Si hay una fiesta pues, hay más participación si no, pues, menos* (Entrevista II).

Conclusiones

Las principales conclusiones subrayan la necesidad actual de un liderazgo compartido o distribuido en el que el trabajo en grupo basado en procesos de toma de decisiones democráticos sea la principal línea de actuación y funcionamiento de la organización.

Se ponen de manifiesto las diferencias entre distritos no halándose diferencias estadísticamente significativas en cuanto al tipo de liderazgo instaurado en la organización, quedando de esta manera patente el grado de consenso al respecto.

Finalmente, se observa que el número de personas que usualmente son miembros activos de la AMPA suele ser bajo, señalándose que el grupo de personas que realiza la totalidad, o al menos el grueso, de las actividades es el mismo en la mayoría de los casos.

Referencias

Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido.* Madrid: Akal.

Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill.

Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research.* New York: Aldine.

Henderson, A. T. & Berla, N. (1995). *A New Generation of Evidence: The Family is Critical to Student Achievement*. Washington, DC: Center for Law and Education.

Henderson, A. T. & Mapp, K. L. (2002). *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family and Community Connections on Student Achievement*. National Center for Family and Community Connections with Schools, Southwest Educational Development Laboratory.

National PTA (1998). *National Standars for Parent/Family Involvement Programs*. Chicago: National PTA.

Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos*. Madrid: La Muralla.

THE EDUCATIONAL RELATIONSHIP IN PRIMARY SCHOOL IN FRANCE: WHAT IS THE ROLE OF THE SCHOOL PRINCIPAL?

Bouju-Goujon, Anne & Hugon, Mandarine

University of Orleans, ESPE Centre Val de Loire, Groupe de Recherche en Education et Formation

Abstract

In France, we notice a sharp increase in requests for training on classroom management. Does the school principal appear as an assistance for teachers in the case of difficult situations in the management of primary school students? On the other way, do school principals consider they have a role to play in the educational relationship? We assume that new teachers have a representation of the function of school principals which differs from that of school principals themselves. We conducted ten individual semi-structured interviews with principals to analyze their representations of their function, status and role. We also collected 65 questionnaires meant to obtain the representations student teachers have of the functions of school principal. The lexicometric analysis of interviews shows that the representations school principals have of their function are complex and vary according to the length of their professional experience, practice setting, and the forced or chosen nature of their commitment. A statistical analysis of the questionnaires shows that future teachers have limited knowledge of the primary school principal's functions. This study will highlight the different expectations concerning the functions of the primary school principal and allow an identification of the supply, needs and modalities of news continuing educations.

Key words: educational relationship, primary school principals, management of students, representations.

Resumen

En Francia, se observa un fuerte aumento en las solicitudes de capacitación en gestión del aula. ¿El director de la escuela es un apoyo para los profesores en el caso de situaciones difíciles en el manejo de los alumnos de educación primaria?. Por otro lado, ¿se considera que los directores de los centros educativos tienen un papel que desempeñar en la relación educativa?

Se parte del supuesto que los nuevos maestros tienen una representación de la función de los directores de las escuelas diferente de la representación que los directores tienen de sí mismos. Para analizar las representaciones de los directores sobre su función, estatus y rol se realizó una entrevista semiestructurada individual a diez directores de centros de educación primaria. Para analizar las representaciones que tienen los docentes de las funciones del director se administró un cuestionario a 65 maestros de dichas escuelas.

El análisis lexicométrico de las entrevistas revela que las representaciones que tienen los directores de su función son complejas y varían según la duración de su experiencia profesional, el ajuste de la práctica y el carácter forzado o elegido de su compromiso. El análisis estadístico de los cuestionarios señala que los futuros maestros tienen un conocimiento escaso de las funciones del director. Este estudio destaca las diferentes expectativas con respecto a las funciones del director de los centros de educación primaria y permite identificar las necesidades y modalidades de la formación continua actual.

1. Introduction

In France, teachers may be appointed as school principals and then perform this function in addition to teaching. They are not superior to their teaching colleagues. "The function of school director includes teaching responsibilities, administrative responsibilities, and responsibilities in the area of relationships with institutional partners of the school and parents "(Rich, 2010, p.80).

We notice a sharp increase in requests for training on classroom management. Behavior disorders of students in classes actually question the professionals, especially young teachers who feel helpless. Does the school principal appear as a remedy for young teachers in case of difficult situations in the management of students?

From another point of view, principals are encouraged to develop more and more diversified skills to answer including to concerns and the diversity of needs. Do school principals perceive themselves as having a role to play in the educational relationship?

In this study, we take into consideration the views of beginning teachers and principals as well to see if differences exist in everyone's expectations concerning this function,

which will enable us to target further training needs of future teachers and school principals.

2. Method

We conducted ten individual interviews with school principals and we collected 67 questionnaires among teachers in training.

Interviews were constructed so as to collect the professional experience of the principal, their representation of the function and the context in which they work. A qualitative analysis of the corpus was performed, completed by a lexicometrics analysis with a textual data analysis software (ALCESTE, 2013).

Among the ten principals surveyed, we have interviewed five men and five women; four are working in urban areas, four are without compensation, five are beginners, and five have more than five years of experience as a principal.

3. Main results

The results of the lexicometrics analysis allow to highlight two main groups among five classes of discourse: Classes 4 and 5 identify the speeches of teachers less experienced in the direction (a two years' experience at most); classes 1, 2 and 3 identify the speeches of the most experienced principals.

The school principal's function does not appear as precisely defined and stable and seems to evolve over the time. Depending on experience, according to the exercise context and the gender, the representations of their function differ among principals themselves.

3.1. Career and organization of beginning principals

The dominant elements in classes 4 and 5 reflect the experience career of beginning principals: their training, the fact they chose this function or not, their adaptation to the work of a school principal and to the school environment.

Speeches referenced do not define the function accurately, the views remain focused on tasks, on communication tools and on time organization. This work consist in responding gradually to a multitude of diverse stresses. Beginners are in the discovery at all levels. The tasks most cited include the organization of school, student enrollment,

distribution of students in classes, being there when children arrive and leave, parents' elections, meeting times required. They add to this, the numerous demands of the institution, including written productions.

3.2. Construction of a professional posture

The results show differences of discourses according to experience but also to gender: the relation to time looks different between women and men.

The characteristic discourse of class 2 covers more discourses of women principals heavily involved in all areas of the school direction. In this profile, speeches explain a professional practice based on the affective dimension and organizational difficulties. The women principals compartmentalize each status, function and task. The relational side, teamwork is highly present, but the speeches are oriented within the school.

Speeches recorded in Class 1 correspond more to experienced principals working in urban areas. They explain the necessary skills acquired for everyday managing: listening, diplomacy, the decision power and the construction of projects. Here, the principal manages the smooth running of the school, settles conflicts and ensures teamwork. These principals taking more background on their functions and duties, have the capacity to rank tasks and therefore their priorities.

Class 3 corresponds to principals without compensation but holders of a professional identity, who accept the constraints of management. Here, principals are more oriented towards the outside of the school and they have a more global vision of their mission, and of the students.

3.3. School direction: what roles are given to educational and pedagogical aspects?

Analysis of the semi-structured interviews allow us to generate various professional postures, based on the experience of the principal especially. Some principals (classes 4 and 5) will focus on the tasks to ensure and respond on a piecemeal basis, while others (classes 1 and 3), probably more experienced, speak more of assuming their position as principals. These ones will tend to create, to innovate to ensure the best tasks related to the function. This implies a control over the project's approach and an ability to step back, unlike the first group, more focused on what happens in everyday life.

The emphasis on administrative procedures, compliance procedures, the procedures for assembling folders, is away from the educational dimension and from the teaching approach in the classroom. Only some experienced principals seem able to have reflection on these approaches and provide a real educational and educational support to young people and their family.

The design of learning situations, taking into account the needs of students in the class, are considered individually by each teacher. We are surprised to see that the students don't appear in the discourse of the principals who were surveyed. So, we wonder if the principal-student relationship makes sense for them.

This research also led us to question the expectations and perceptions of teachers towards school principals.

4. Analysis of questionnaires

The questionnaire asks 67 students enrolled in Master in Teacher Training and Education how they perceive the functions of principals and their knowledge on this subject. Our sample consists of 11 men and 56 women, mean age 22 years old.

Students surveyed have high expectations on the part of the principal: more than a teacher, they must have excellent management, leadership and team coordination.

Only 15 students (22 %) hope to practice this function in their future teaching career. The role certainly does not appear attractive since it includes multiple tasks and required a diversity of skills, we reference just a few candidates for school direction in France. However, some prospective teachers are already considering becoming principals.

Only 4 students refer to pupils as school principal's partners. It seems that the functions of principals getting them onto more an audience of professional adults rather than children, a particularity that differentiates including teaching duties.

Finally, majority of students (86%) would like to see their knowledge on the position of principal completed. It will therefore be necessary to review the proposed elements for training.

The personal entourage could then encourage the decision of future principals: 50% of students with a school principal in their personal entourage wish to become

principals themselves, while only 16% of the students who did not have a principal in their personal entourage (significant result of Chi square; $p < .05$).

Regarding the variable of gender: 45% of the men in our sample wish to exercise the function of director, while only 18% of the women would be ready to volunteer. It corresponds to the statistics showing that this function is more practiced by men than by women, while the teaching profession is very feminine. But it would have to be checked with a more substantial sample.

Statistical analysis (SPSS.14) questionnaires shows that future teachers say they know little of the school direction even if their representations nearly correspond to the actual functions of the principal.

5. Conclusion

The first results of this exploratory study show that the differences of representations of the principal functions are rather related to gender and experience, including meetings with experienced principals, and training contents. Indeed, all the principals and students surveyed report the lack of training and information on the functions of principals; men seem more attracted by this function and do not seem to manage it in the same way as women; meetings with senior principals and the experience itself of school in the long term management seem to be very important for the acquisition of specific skills related to these functions.

This work also questions the place of students in professional practice. Future teachers do not think the principal is requested to follow up problem pupils and the principals are less seizing the handling of situations involving pupils with special educational needs.

This first work identifies modalities and training contents to be offered to future teachers. The role and functions of school principals are elements to be deepened during training to improve teamwork within the school.

References

Duchauffour, H. (2011, Octobre). Directeur d'école primaire : un métier sous tensions [Elementary school principal: a trade under tension], *Actes du colloque "Crise et/en éducation", CREF – AECSE*, Université Paris-Ouest Nanterre-La Défense.

Rich, J. (2010). *Les nouveaux directeurs d'école. Repenser l'encadrement des établissements scolaires [New school principals. Rethinking the management of schools]*. Bruxelles : De boeck Université.

LAS OPCIONES CIENTÍFICO-TÉCNICAS DE LAS CHICAS: EL IMPACTO DE LA EDUCACIÓN DIFERENCIADA EN LAS ELECCIONES POSTOBLIGATORIAS

Jaume Camps Banselly Enric Vidal Rodà

UIC

Resumen

Antecedentes. Después de las décadas escuela mixta, las opciones de cada sexo continúan perpetuando la brecha de género, excluyendo especialmente la presencia femenina en sectores laborales científico-técnicos. Esta exclusión sociolaboral en estos campos aleja a las mujeres de una de las vías de promoción científica y económica.**Objetivos**. Analizaremos y compararemos las opciones postobligatorias del alumnado procedente de entornos escolares mixtos y diferenciados, a la luz de experiencias e investigaciones recientes.**Método**. Se analizan las estadísticas educativas, relacionándolas con las investigaciones que se presentan en este trabajo.**Resultados.** Se pone de manifiesto que las agrupaciones de género en la escuela pueden incidir en la configuración de las elecciones postobligatorias, llegando a desafiar los estereotipos de género.**Conclusiones**. La escuela no es un entorno aséptico, al margen de las presiones de género; chicos y chicas interactúan con los contenidos curriculares y su entorno de manera distinta, en función de su legado cultural y de estereotipos. Las asignaturas no emergen del vacío: su importancia y representación se enmarcan en las lindes definidas por el género. La escuela no debe reproducir las limitaciones presentes en la sociedad, sino que debe adoptar una misión igualitaria, al servicio de la igualdad de oportunidades, para ambos sexos.

Abstract

Introduction. Although coeducation has been the norm for decades, boys and girls' post-compulsory choices continue to perpetuate the gender gap that prevents women from accessing STEM-related jobs. This educational and professional exclusion from STEM alienates women from one of the largest scientific means of promotion in our century, which is also the highest-paid job sector. **Objectives.** We propose to analyze and compare post-compulsory choices from mixed and single-sex schools in the light of

recent experiences and current research. **Methods.** Educational statistics are analyzed by relating the results to the research presented in this paper. **Results.** The data obtained show that the gender groups in the school environment can shape students' post-compulsory choices, and they can even challenge gender stereotypes. **Conclusions.** Schools are not aseptic environments, devoid of gender pressures; boys and girls interact with the curriculum and environment in a different way, depending on their cultural legacy and the stereotypes. Moreover, school subjects did not come out of nowhere: their relevance and representation are part of the boundaries defined by masculinity and femininity. School should not move beyond the mere reproduction of social limitations, and take on an adopt an egalitarian ethos in order to offer real equality of opportunities for both sexes

Introducción

En nuestro entorno, las mujeres acceden en mayor número que los varones a los estudios universitarios. El sistema educativo español no es una excepción, como lo demuestran los datos del curso 2013-2014:

Estudiantes presentados y aprobados en las pruebas de acceso a la universidad según convocatoria. 2012.
Unidades:Total / porcentaje

	Presentados		Aprobados	
	Total	% mujeres	Total	% mujeres
Junio	278.818	55,3	235.330	55,3
Septiembre	198.952	56,8	181.526	56,7
Mayores de 25 años	45.701	52,6	34.122	51,9
Mayores de 45 años	28.221	48,4	16.801	47,1

Fuente: Datos básicos del sistema universitario español. Curso 2013-2014. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (p.25)

A pesar de esta superioridad numérica femenina, ellas continúan estando infra-representadas en el ámbito científico-técnico. Persiste un desequilibrio de género en la proporción de hombres muy superior en la rama de ingeniería, arquitectura e informática, que en la rama científico-técnica alcanza el 73,9% del total del alumnado.

La poca representatividad de las mujeres en estos ámbitos no responde a una desconexión generalizada de las mujeres con respecto a la ciencia, puesto que en la

rama de ciencias de la salud, las mujeres tienen una presencia muy superior a la de los hombres, con un 70,1% del total.

Se trata de la manifestación numérica y estadística de un fenómeno complejo: hombres y mujeres abordan el sentido y la utilidad de la ciencia desde perspectivas distintas, lo cual está relacionado con las diferencias que han se han configurado a lo largo del recorrido histórico-social y educativo de hombres y mujeres. Hombres y mujeres reciben, desde la primera infancia, una socialización tecnológica muy distinta (Dumett, 1998).

Pervive una matriculación postobligatoria diferencial, que en cuestiones de género se polariza en el ámbito técnico y sanitario: los hombres se alejan del ámbito sanitario, y las mujeresno logran enamorarse de la técnica. Todo ello ha sido una de las causas de acción del Consejo de Europa (2003), y figura en la agenda del Horizonte 2020. La infrarepresentación de las mujeres en las tecno-ciencias representa un obstáculo real para las mujeres a la hora de acceder a las profesiones más remuneradas y de mayor impacto (Blat, 2009).

La brecha entre la sanidad y la técnica que aparece en las opciones postobligatorias es una traducción postmoderna de la división de género que durante siglos separó a hombres y mujeres en dos esferas completamente distintas: los hombres en el mundo social (donde se prestigiaba la técnica) y las mujeres en la esfera privada (dedicada al cuidado, y con poco reconocimiento).

Sin duda, la incorporación masiva de las mujeres al sistema educativo es un logro de la escuela mixta. Su implantación puso fin a la segregación escolar, un sistema que condenaba explícitamente a las mujeres a un rol secundario en la sociedad a través de un currículum diferencial. La generalización de la escuela mixta en occidente generó expectativas igualitaristas (Smithers y Robinson, 2006) que no se han cumplido en su totalidad, puesto que las chicas siguen evitando carreras de tradición masculina (Acker, 1995; EURYDICE, 2011; Foster, Roark y Reed, 1998; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2011)

Sexo, género y escuela mixta

La escuela mixta no es un laboratorio aséptico, al margen de la historia y la sociología. A pesar de la admisión femenina, la escuela como institución transmite

desde su fundación un saber elaborado exclusivamente por varones (Moreno, 1986). Las relaciones que establece el alumnado con el profesorado y el currículum están marcadas por el género y el sexo, dos categorías que impregnan y configuran la vida escolar (Mosconi, 1998).

Más de treinta décadas de feminismo educativo (Acker, 1995) han servido para desvelar los desequilibrios de género de la escuela mixta. Mosconi (2004) postula que si la escuela mixta no está organizada, tiende a reproducir los mecanismos que rigen las relaciones entre los sexos: estereotipos de género y creencias reduccionistas, jerarquizándose los grupos sexuales.

Los estereotipos, junto a un bagaje social que ha representado la ciencia como práctica androcéntrica (Harding, 1996), son reproducidos por las expectativas del profesorado, que tiende a actuar bajo el convencimiento de que las chicas se interesan poco por la ciencia y la tecnología (Dumett, 1998). Esta percepción se agrava por el hecho de que las chicas están faltadas de referentes científicos femeninos en los contenidos de esas asignaturas (Rubio, 1999).

El aula mixta no es por defecto un espacio coeducador ni igualitarista, pues en su seno se tienden a reproducir las representaciones de género existentes en la sociedad.

La escuela diferenciada

Fueron una importante motivación a analizar el tema que tratamos dos hechos anecdóticos que hemos conocido directamente:

a. El caso de Roser Cussó, una profesora de tecnología en un instituto público de Barcelona, que separaba su clase en dos grupos. Exploró la división del grupo por sexos y publicó un artículo exponiendo la mayor implicación, aprendizaje, igualdad de oportunidades y desinhibición de las chicas frente a la tecnología en esa nueva situación.

b. El otro caso se corresponde con la *Lego league* (concurso escolar internacional de robótica) de hace unos dos años. La escuela ganadora de la fase autonómica y estatal fue un colegio diferenciado de chicas. La mayor parte de equipos, provenientes de la escuela mixta, eran casi exclusivamente masculinos; el equipo de la escuela diferenciado era enteramente femenino. Este curso, la opción post-bachillerato más escogida por las alumnas de esa escuela es ingeniería industrial.

Los datos estadísticos que permitirían una comparación de las opciones tecno-científicas entre las chicas en función de su entorno escolar (mixto o diferenciado) son escasos; con frecuencia no se aplica la perspectiva de género a estos datos, y menos en función del tipo de escuela.

Obtenidos datos de las escuelas diferenciadas a través de la asociación EASSE, así como otros estudios, se pueden entrever datos que parecen confirmar que la hipótesis planteada es verosímil.

Presentamos los datos de preinscripción en primera opción en los distintos estudios universitarios (2013) de alumnos de bachillerato de escuelas diferenciadas de Cataluña:

Fuente: datos proporcionados por EASSE (EuropeanAssociation Single-Sex Education)

La brecha de género en las opciones científico-técnicas se ve reducida respecto a la media del conjunto de escuelas. Esos datos parecen señalar que las agrupaciones de género en el entorno escolar pueden incidir en la configuración de las elecciones postobligatorias, porque posibilitan que chicos y chicas puedan relacionarse más directamente con ámbitos curriculares con los que han mantenido un contacto escaso. Conviene comparar los datos de escuelas con un perfil semejante, para poder aumentar

la certeza de que el factor que influye en esas decisiones es precisamente el hecho de ser mixta o diferenciada; por ello presentamos a continuación los datos obtenidos en una investigación realizada por uno de los autores en 2011.

Vidal (2011) comparó las opciones postobligatorias de las chichas de cuarto de la ESO en entornos mixtos y diferenciados. En el caso de la educación diferenciada, y dado que en España sólo se da en contextos de escolarización concertada o privada, eligió una muestra de tres colegios situados en contextos socieconómicos distintos para equilibrar el origen cultural y social del alumnado. La investigación reveló que las elecciones de las chicas en los entornos diferenciados no se polarizaban en las asignaturas tradicionalmente femeninas, y se mostraban mucho más desinhibidas a la hora de adentrarse en recorridos postobligatorios tradicionalmente masculinos.

Lógicamente, se trata del inicio de una investigación, de un proyecto, puesto que los datos presentados no nos aportan certezas, aunque sí nos permiten valorar la necesidad de profundizar en el tema.

Conclusiones

Más que una conclusión sobre lo dicho, podemos llegar a formular una hipótesis plausible, que sería la siguiente:

La escuela no es un entorno aséptico, al margen de las presiones de género; chicos y chicas interactúan con los contenidos curriculares y su entorno de manera distinta, en función de su legado cultural y social, y de los estereotipos adquiridos y generados. Las asignaturas no emergen del vacío: su importancia y representación se enmarcan en las lindes definidas por la masculinidad y la feminidad. La escuela no debe quedarse en la pura reproducción de las limitaciones presentes en la sociedad, sino que debe adoptar una misión igualitariapara ambos sexos.

Fruto de este convencimiento, nos planteamos la necesidad de investigar cuales pueden ser las potencialidades de los entornos escolares single-sex, y la contribución que éstos pueden hacer a una mayor implicación y participación de las chicas en los espacios profesionales científico-técnicos.

Esperamos poder llevar a cabo este estudio en mayor profundidad, de modo que os lo podamos presentar en el futuro con el rigor que requiere.

Nota: Esta comunicación se enmarca en el contexto del trabajo del Grupo de investigación emergente Parentalidad, Igualdad y Conciliación (PIC), reconocido por la Generalitat de Catalunya (2014 SGR 1229).

Referencias

ACKER, S. (1995) *Género y educación*. Madrid: Narcea.

BLAT, T. (2009). Resultados académicos y relación formación-empleo según sexo. *Revista cuatrimestral del Consejo Escolar de Estado*, 11, 40-58.

CONSEJO DE EUROPA (2003). *Diario Oficial C 134 de 7/6/2003.*

DUMETT, S. (1998). Surfing like a girl. Breaking through cyberspace's glass ceiling. *Pretext*, may 1998.

EURYDICE (2011). *Diferencias de género en los resultados educativos: medidas adoptadas y situación actual en Europa*. Madrid: Ministerio de Educación.

FERRER, F. (2005). Política educativa e igualdad de oportunidades. *Cuadernos de pedagogía*, (344), 82-87.

HARDING, S. (1996). *Ciencia y feminismo*. Madrid: Morata.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2011). *Las cifras de la educación en España. Curso 2008-2009 (Edición 2011).*

MORENO, A. (1986). *El arquetipo viril protagonista de la historia*. Barcelona: LaSal.

MOSCONI, N. (1998). *Diferencia de sexos y relación con el saber*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas

MOSCONI, N. (2004). Les mécanismes de l'inégalité. En M. Perrot et al. *Quellemixitépourl'école*? (pp. 28-37). París: ediciones Albin Michel.

RUBIO, E. (1999) Nuevos horizontes en la educación científica. En: M. José Barral; et. Al. (Eds.) *Interacciones ciencia y género (*pp. 209-232). Barcelona: Icaria,

VIDAL, E. (2011). *Dona, educació i ciència. El cas de la tria en tecnociències* (no publicado).

Nota: Esta comunicación se enmarca en el contexto del trabajo del Grupo de investigación emergente Parentalidad, Igualdad y Conciliación (PIC), reconocido por la Generalitat de Catalunya (2014 SGR 1229).

LA EDUCACIÓN EN VALORES, UNA HERRAMIENTA PARA MEJORAR LAS CARENCIAS DEL PROFESORADO EN LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL

Marcos García-Vidal, Jose María Sola Reche y Salvador Peiró i Gregòri

Universidad de Alicante

Resumen

La presencia creciente en las aulas de un alumnado culturalmente diverso, presenta nuevos retos cuya resolución debe, necesariamente, pasar por una reflexión pedagógica y personal de los docentes. Partiendo de estas premisas, la intención de nuestro trabajo es la presentación de distintos aspectos, como la percepción de los docentes respecto a su trabajo, los modelos educativos que se están poniendo en práctica, la formación del profesorado, su desarrollo profesional docente y los medios con los que cuenta para llevar a la práctica el trabajo docente. Para ellos realizamos un estudio cuya población fueron 20 docentes distribuidos en ambos sexos, pertenecientes a distintos ciclos educativos. Los resultados que se obtuvieron fueron tratados a nivel cualitativo, mediante el programa AQUAD Seis. Finalmente se aportan conclusiones extraídas de las narrativas derivadas de las cuestiones de investigación planteadas, las cuales reflejan entre otras, el gran trabajo que, de modo individual, llevan a cabo los docentes en las aulas multiculturales, el sentimiento de soledad a lo largo de su desarrollo profesional, la inexistencia de programas, por falta de recursos, o por desconocimiento de la materia. Se propone, por lo tanto, potenciar la educación en valores, como un modo de mejorar las relaciones interculturales.

Palabras Clave: Investigación cualitativa, pensamiento del profesorado, multiculturalismo, educación intercultural, valores en educación.

Abstract

The growing presence in the classroom of a culturally diverse student body, raises new challenges whose resolution must necessarily pass through a pedagogical and personal revision of teachers. On this basis, the intention of our work is the presentation of different aspects, such as the perception of teachers about their work, the educational models that are being implemented, the teachers own education, the

teachers professional development and the tools available to them, in order to implement teaching. For their benefit, we conducted a study whose population were 20 teachers distributed by sexes, belonging to different educational levels. The treatment of the results obtained was made qualitatively, by AQUAD Six program. Finally, conclusions drawn from the narratives derived from the research questions raised are provided. They show, amongst other results, the load of work teachers endure in multicultural classrooms, their feeling of loneliness through their professional development, and the lack of programs, resources and knowledge they have to deal with. It is proposed, therefore, enhancing education in values as a way to improve intercultural relations.

Keywords: Qualitative research, teacher thinking, multiculturalism, intercultural education, values education.

Introducción

En Europa, la sociedad es cada vez más multicultural (Weinstein, 2003). Las aulas de los centros se caracterizan por poseer una población muy diversa en cuanto a raza, religión, lengua, así como diversidad cultural (Ben-Peretz, Eilan y Yankelevitch, 2006).

Partiendo de esta realidad, que es nuestro presente, son muchos los autores que como Marcelo (2001); Jordán Sierra, Besalú, Bartolomé, Aguado, Moreno y Sanz (2004); Ladson-Billings (1999) o Peiró (2008) advierten sobre los nuevos desafíos que aporta la diversidad étnica y cultural a la sociedad; desafíos que resultan particularmente complejos tanto en lo tocante a la escolarización como a la formación del propio profesorado.

La pretensión del presente artículo es indagar el pensamiento de los docentes respecto a los retos que les supone la diversidad cultural a la que se enfrentan día a día en sus respectivos centros educativos. Y es que son ellos, los docentes, una de las claves fundamentales para afrontar el desafío que supone construir una educación intercultural e inclusiva. Así pues, con la finalidad de conocer el pensamiento del profesorado frente a la multiculturalidad, se realiza un análisis de las percepciones de los educadores desde sus dimensiones fundamentales: cognitiva, procedimental, ética y emocional (Banks, 2005).

Método

La muestra estudiada fue de 20 participantes. Compuesta por docentes de ambos sexos, organizada en tres grupos según: el ciclo educativo que imparten, sus años de docencia (los datos relevan que, para el 75%, su experiencia docente oscila entre 6 y 15 años) y sus años de docencia en un mismo centro. Respecto a la procedencia geográfica de los docentes, el 75% de la muestra se encuadra en la Comunidad Valenciana, concretamente en la provincia de Alicante, mientras que el 25% restante se localiza en las Islas Baleares.

En lo que se refiere a la proporción por sexos de la muestra estudiada, hay que destacar que el 65% de los docentes pertenece al género femenino, frente a un 35% de varones. El instrumento empleado en la presente investigación ha sido la entrevista semiestructurada. Las preguntas formuladas se refieren tanto a la práctica profesional docente del día a día como al desarrollo profesional de los docentes. Las narrativas fueron tratadas a través del programa *Aquad Seis* (Huber y otros, 2001)

Resultados

-Cuestión de investigación 1 (*Identificar las actitudes, creencias y auto-percepciones de los docentes en las aulas multiculturales*).

En el aspecto positivo, destaca el elevado sentimiento de autoestima entre el profesorado, sentimiento que se traduce en una alta motivación para enfrentarse al reto que supone el trabajo en aulas con gran diversidad cultural (60%). Por otro lado, como factores negativos, se señalan la gran complejidad del tema (35%), el desconocimiento de la cultura y el idioma de muchos de los alumnos (30%), así como de la existencia o no de programas en sus centros de trabajo para tratar la multiculturalidad (40%). Muchos docentes manifiestan sentirse solos a la hora de enfrentarse a esta cuestión (35%), mientras que, al mismo tiempo, otros -uno de cada cuatro- declaran no tener constancia de que en sus centros de trabajo exista problema alguno con la multiculturalidad.

-Cuestión de investigación 2 (*Identificar las modalidades en que los docentes están implementando los principios multiculturales -planes de estudio, estrategias pedagógicas y actividades que sustentan la educación multicultural-*).

En este terreno destaca la escasez de programas específicos para trabajar la multiculturalidad en los centros (sólo un 30% de los encuestados afirman que estos existen en su lugar de trabajo), su no aplicación cuando sí que existen (hasta un 45% afirma que esta situación se da) y la carencia de actividades trasversales y/o extraescolares que traten esta problemática (30%). Frente a esta situación, los docentes manifiestan tratan de compensarla mediante un esfuerzo extra de trabajo individual. Al margen del trabajo escolar, hasta un 65% de los docentes encuestados reconoce preparar material y actividades para poder llevar a cabo más adecuadamente su labor. Sin embargo, este material no es luego compartido a nivel grupal, como se verá en el apartado siguiente.

-Cuestión de investigación 3 *(Identificar las fuentes de donde adquieren los conocimientos, para poner en práctica principios multiculturales dentro de las aulas).*

Más de la mitad de los docentes encuestados (55%) dice haber obtenido su conocimiento y recursos para tratar la multiculturalidad a través de su propia experiencia docente, o bien mediante la realización de cursos externos (50%), aunque muchos de ellos no son específicos del tema que nos ocupa. Del mismo modo, el 40% de los profesores se declara autodidacta en este terreno, habiendo buscando su propia información a través de la literatura, internet u otras fuentes. Esto viene a correlacionar, efectivamente, con el esfuerzo individual manifestado por los profesores para adecuarse a la experiencia multicultural. Casi la mitad de los encuestados, hasta un 45%, señala no haber recibido ninguna formación al respecto. Sin embargo, y a pesar de que, como se aprecia, resulta una preocupación común, sólo un 10% de los docentes recurre a formar grupos de trabajo para compartir recursos e información, realizando el esfuerzo de forma individual.

-Cuestión de investigación 4 *(Valorar si las condiciones de los centros de enseñanza son optimas para desarrollar programas de multiculturalidad).*

Al valorar las condiciones de los centros para desarrollar adecuadamente programas de multiculturalidad, las declaraciones de los profesores encuestados dibujan un panorama bastante negativo. El 65% de ellos declara la inexistencia en sus centros de programas y/o materiales específicos con los que poder abordar adecuadamente la problemática de la multiculturalidad; y el mismo número indica la carencia de recursos o formación al respecto. Por otro lado, uno de cada cuatro docentes entrevistados

reconoce su ignorancia acerca de si en su centro existen o no este tipo de programas o recursos específicos.

Discusión/conclusiones

De entre todos los datos extraídos de nuestra investigación queremos, en primer lugar, resaltar la existencia de la alta motivación individual entre los docentes, así como su predisposición hacia la reflexión sobre el tema de la multiculturalidad. En general, hemos visto que los docentes manifiestan sentirse aislados a lo largo de su desarrollo profesional en esta materia, y solos cuando se enfrentan a retos que a menudo sienten que les sobrepasan. Al mismo tiempo, de los datos se desprende que la formación específica que el profesorado recibe respecto a la multiculturalidad en las aulas es muy escasa, lo que indica que es mucho lo que queda por hacer todavía en este campo. Hemos visto, además, que la mayor parte de esta formación es, cuando se da, de tipo individual, conseguida bien a través de la propia experiencia profesional, bien a través de formación que los docentes han seguido, por su cuenta, en otros centros e instituciones.

Teniendo en cuenta, pues, la realidad de la situación de la educación en aulas multiculturales en su conjunto, nuestra propuesta es que, más que llevar a cabo formación específica en este tema para los docentes en sus centros de trabajo, más interesante sería impulsar un nuevo modelo. Fundamental sería, por un lado, el impulsar la creación de grupos de trabajo para aprovechar al máximo los esfuerzos que ahora son llevados a cabo en solitario por los docentes lo que, además, reduciría su sensación de soledad. Por otro lado, y de acuerdo con Peiró (2008) sería preciso crear un modelo que potenciase la educación en valores como un modo de mejorar las relaciones interculturales.

Referencias

Banks, J. (2005). *Democracy and diversity: Principles and concepts for educating citizens in a global age.* Seattle: Center for Multicultural Education.

Ben-Peretz, M., Eilam, B. y Yankelevitch, E. (2006). Classroom management in multicultural classrooms in an immigrant country: the case of Israel. En C. M. Evertson, y C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management:*

research, practice, and contemporary issues (1121-1139). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Huber, G., Fernández, G., Lorenzo, O., y Herrera, L. (2001*). Análisis de datos cualitativos con Aquad Cinco para Windows*. Granada: Grupo editorial universitario.

Jordán, J.A., Besalú, X., Bartolomé, M., Aguado, T., Moreno,C. y Sanz, M. (2004). *La formación en educación intercultural*. Madrid: Catarata-MEC

Ladson-Billings, G. (1999). Preparing teachers for diverse student populations: A critical race theory perspective. En A. Iran-Nejad y D. Pearson (Eds.). *Review of Research in Education*, *24*, 211-248.

Marcelo, C. (2001). *La función docente*. Madrid: Síntesis. Educación

Peiró i Grègori, S. (2008). Multiculturalidad y valores de convivencia educativa. En S. Peiró i Grègori (Coordinador) *Multiculturalidad escolar y convivencia escolar* (91-123). Alicante: ECU.

Weinstein, C. S. (2003). Classroom management in a diverse society: introduction to a special issue. *Theory into Practice*, *42*(4), 266–268.

VALORES DEMOCRÁTICOS EN LOS LIBROS DE TEXTO DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y DERECHOS HUMANOS

María Tomé Fernández*, Emilio Berrocal de Luna y Leonor Buendía Eisman****

**Universidad de Zaragoza; **Universidad de Granada*

Resumen

El propósito de esta investigación es conocer los valores democráticos que se transmiten en los libros de textos de las editoriales Anaya, Bruño, Serbal, Santillana, S.M y Oxford, de la materia de Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos correspondiente al segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria. Estos manuales se utilizaron en los institutos de secundaria de la ciudad autónoma de Melilla durante el curso académico 2008-2009. En el estudio se ha realizado un análisis de contenido de cada libro utilizando un sistema de categorías previamente validado. Posteriormente, comparamos los porcentajes en el que aparecían las categorías y subcategorías de valores en cada una de las editoriales, mediante la comparación de proporciones de columnas (prueba Z). Los resultados obtenidos muestran que aunque todas las editoriales transmiten valores democráticos, existen diferencias significativas en la transmisión de las subcategorías de valores morales y éticos, sociales, intelectuales/no éticos, productivos, de cambio, vitales, afectivos, de desarrollo personal y ecológico. Finalmente una de las conclusiones generales llegadas en el estudio, muestra que aunque el libro de texto es un instrumento fundamental en la transmisión de valores, existen otras variables (familia, profesorado, etc...) que condicionan la forma y el grado de la transferencia de los valores.

Palabras claves: educación para la ciudadanía, Derechos Humanos, valores democráticos, sistema de categorías, libros de texto.

Abstract

The purpose of this research is to understand the democratic values that are transmitted in textbooks from publishers like; Anaya, Bruño, Serbal, Santillana, S.M and Oxford. These manuals were used in the institutes of the city of Melilla in 2008-2009. In this study, conducted was a content analysis of each book, using a system that was previously validated. Subsequently, we compared the percentages appearing in the

categories and subcategories of values in each of the publishers, by comparing column proportions (test Z). The results show that although all publishers transmit democratic values, there are significant differences in the transmission of the subcategories of moral and ethical values, social, intellectual / ethics , production, exchange, vital, emotional, personal and ecological development.

Keywords: citizenship education, human rights, democratic values, category system, textbooks.

Introducción

Los libros de texto, constituyen uno de los recursos más importantes con el que cuenta el profesorado (Benso, 2000; Jimenez y Perales, 2001; López, 2001). Actualmente las investigaciones de los libros de texto centran su interés en aspectos relacionados con la interculturalidad, la paz, la tolerancia, la convivencia, la integración sociocultural y la transmisión de valores (Beranovicé, 2001; Carrillo, 2011; De la Caba y López, 2006; Fujiwara, 2007; Guijarro, 2005; Hamann, 2007; López, 2001; Montgomery, 2006; Moon, 2012; Portera, 2004).

Estas líneas, surgen a partir de los movimientos pro Derechos Humanos (Lauren, 2011; Ramirez, 2006; Stacy, 2009).

De los Derechos Humanos emergen los valores democráticos (Canetti-Nisim, 2004). La educación en estos valores, está presente en el sistema educativo de la mayoría de los países occidentales (Comisión Europea, 2005; Consejo de Europa, 2002) y en España se refleja en la legislación educativa vigente, LOE (2006), en donde se transmiten de manera transversal en todas las asignaturas y de forma directa en el área de Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos.

¿Pero era el área de Educación para la Ciudadanía una auténtica transmisora de valores democráticos?

Para responder esta cuestión se ha realizado el análisis de diferentes libros de texto de esta materia.

Objetivo de la investigación

El objetivo general de esta investigación es conocer los valores democráticos contemplados en la asignatura de Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos,

de las diferentes editoriales utilizadas en los centros educativos de secundaria de la ciudad autónoma de Melilla.

Hipótesis científica

Se parte de la siguiente hipótesis: no existen diferencias significativas en los valores transmitidos en función de la editorial utilizada.

Metodología

La investigación se ha centrado en la realización de un análisis de verificación de contenidos (Angermüller, 2006; Sabourin, 2003; Wanlin, 2007). Es de tipo mixto (Abela, 2003).

En una primera fase, efectuamos el análisis cualitativo con el sofward Atla ti en su versión 7. Posteriormente, en una segunda fase, realizamos el análisis cuantitativo con el paquete estadístico SPSS en su versión 17.

Muestra

El estudio se realiza en la ciudad autónoma de Melilla, durante el curso académico 2008-2009. En él, se seleccionaron todos los libros de texto del área de Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, que se utilizaban en el 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria.

Instrumento

El instrumento utilizado para el análisis, fue un sistema de categorías adaptado y posteriormente validado. La adaptación se hizo del sistema de categorías realizado por el equipo de investigación EVITED.

La validación del sistema se hizo mediante la técnica de juicios de expertos en dos fases.

Tabla 1. *Sistema de categorías.*

Dimensiones	Categorías	Subcategorías	Valores
Valores democráticos primarios	Valores morales y éticos	Opción por el bien	Claridad, bondad, generosidad, ayuda
		Opción por el deber	Compromiso, honradez, obediencia, ejemplaridad
	Valores sociales	Grupo social	Igualdad, identidad, comunidad
		Posición social	Trabajo, status, realización, profesionalización
		Mejora social	Cooperación, respeto, solidaridad
	Valores trascendentales	Religiosidad	Fe, piedad, tolerancia
		Ser supremo	Esperanza, proyección
Valores democráticos secundarios	Valores intelectuales/no éticos	Conocimiento cultural	Verdad, ciencia, creatividad
		Interés instructivo	Razón, reflexión, lógica, estudio
		Ambiente cultural	Urbanidad, tradición
	Valores productivos	Bienes materiales	Utilidad, eficacia, eficiencia, riqueza
		Bienes sociales	Reconocimiento, estimación, aprecio, consideración
	Valores de cambio		Innovación, adaptación, retrospección
Valores democráticos terciarios	Valores vitales	Necesidades de diversión	Placer, gozo
		Salud e higiene	Salud, bienestar, limpieza
		Necesidades básicas	Satisfacción, vitalismo
	Valores afectivos	Relaciones familiares	Serenidad, aceptación, confianza
		Relaciones de amistad	Comprensión, cariño, empatía, amistad
		Relaciones de pareja	Ilusión, fidelidad, sexualidad
	Valores estéticos	Belleza	Armonía, equilibrio, pureza, orden
		Actividad artística	Expresión, originalidad, habilidad
	Valores de desarrollo personal	Autorrealización	Autonomía, autosuficiencia, independencia
		Autoafirmación	Libertad, decisión, elección
		Cualidades personales	Simpatía, constancia, diligencia, agradecimiento, amabilidad, humildad, sencillez, pobreza, sinceridad, paciencia, nobleza, mansedumbre, prudencia, madurez, coraje, experiencia, perseverancia, decoro, docilidad, serenidad, inteligencia, optimismo, dulzura
	Valores ecológicos		Ecologismo, naturalismo

Resultados

Los resultados que se obtuvieron en cada una de los manuales escolares evaluados se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2. *Porcentajes de aparición de los valores democráticos en los libros de texto de Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos.*

Categoría de valores	Subcategoría de valores	Editorial del libro de texto					
		Anaya	Bruño	Santillana	Serbal	S.M	Oxford
Valores democráticos primarios	Morales y éticos	7.22	10.05	24.14	7.92	9.67	11.54
	Sociales	28.52	29.98	19.46	30.87	19.82	7.45
	Trascendentales	0	0.65	0	0	0.34	0.19
Valores democráticos secundarios	Intelectuales/no éticos	41.88	41.00	35.32	35.52	45.33	32.77
	Productivos	3.25	9.89	4.68	4.37	3.52	20.30
	De cambio	5.05	3.56	4.50	6.56	2.30	3.54
Valores democráticos terciarios	Vitales	2.53	1.30	3.96	3.28	4.74	1.12
	Afectivos	6.14	2.59	3.06	3.83	6.09	4.65
	Estéticos	0	0	0.36	0.27	0.95	0
	De desarrollo personal	3.97	0.16	1.62	6.01	6.63	14.90
	Ecológicos	1.44	0.81	2.88	1.37	0.61	3.54

Para verificar la hipótesis de la investigación y comprobar si existen diferencias significativas entre los porcentajes de las categorías y subcategorías evaluadas, se hizo una comparación de proporciones de columnas (prueba Z), con un nivel de significación del 0.05.

Tabla 3. *Diferencias significativas de los valores democráticos en los libros de texto de Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos.*

Categorías y subcategorías de valores		Porcentajes de los libros de texto					
		Anaya A	Bruño B	Santillana C	Serbal D	S.M E	Oxford F
Primarios	Valores morales y éticos	7.22	10.05	24.14 ABDE	7.92	9.67 ABD	11.54 ABDE
	Valores sociales	28.52 CEF	29.98 CEF	19.46	30.87 CEF	19.82 CF	7.45
	Valores trascendentales	0	0.65	0	0	0.34	0.19
Secundarios	Valores intelectuales no éticos	41.88 F	41 F	35.32 F	35.52 F	45.33 BCDF	32.77
	Valores productivos	3.22	9.89 ACDE	4.68	4.37	3.52	20.30 ABCDE
	Valores de cambio	5.05 E	3.56	4.50 E	6.56 BEF	2.30	3.54
Terciarios	Valores vitales	2.53 F	1.30 F	3.96 F	3.28 F	4.74 F	1.12
	Valores afectivos	6.14 F	2.59	3.06	3.83	6.09 F	4.65
	Valores estéticos	0	0	0.36	0.27	0.95	0
	Valores de desarrollo personal	3.97 B	0.16	1.62	6.01 BC	6.63 BC	14.90 ABCDE
	Valores ecológicos	1.44 E	0.81 E	2.88 DE	1.37 E	0.61	3.54 E

Discusión

Analizando los resultados estamos de acuerdo con Benso (2000) y Meyer, Bromley y Ramirez (2010) cuando afirman que los libros de texto son un medio de instrucción que reflejan las demandas y cambios surgidos en la sociedad.

La existencia de valores democráticos primarios, secundarios y terciarios en todos los libros de texto evaluados, complementan un estudio previo (Carrillo, 2011). En ambas investigaciones se obtuvieron la transmisión de valores democráticos distintos, acordes cada una de ellas al sistema de categorías que se utilizaron para su evaluación. Que los libros de texto contemplen estos valores y los transmitan es causa directa de los factores socio-educativos que se están produciendo en los países occidentales.

Conclusión

En los libros de textos de las editoriales Anaya, Bruño, Santillana, Serbal, S.M y Oxford, predomina la categoría de valores democráticos secundarios. En estas mismas editoriales, es la categoría de valores democráticos terciarios las que aparecen con menores porcentajes.

Referencias

Abela, J. (2003). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada.* Recuperado el 11/05/2012, de http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf.

Angermüller, J. (2006). L'analyse qualitative et quasi qualitative des textes. En P. Paillé, (Dir.), *La méthodologie qualitative. Postures de recherche et travail de terrain* (pp. 225-236).Paris. Armand Colin.

Benso, M.C. (2000). El libro de texto en la enseñanza secundaria (1845-1905). *Revista de Educación*, 43-66.

Beranovicé, B. (2001). History textbooks in post-war Bosnia and Herzegovina. *Intercultural Education, 12*(1),13-26.

Canetti-nisim, D. (2004). The Effect of Religiosity on Endorsement of Democratic Values: The Mediating Influence of Authoritarianism. *Political Behavior, 6*, 377-398.

Carrillo, I. (2011). La educación en valores democráticos en los manuales de la asignatura Educación para la Ciudadanía., *Revista de Educación*, 137-159.

Comisión Europea (2005). *Citizenship education at school in Europe*. Brussels: Eurydice.

Consejo de Europa (2002). Recomendación del Comité de Ministros de los Estados miembros sobre la educación para la ciudadanía democrática adoptada por el Comité de Ministros el 16 de octubre de 2002. Recuperado el 02/10/2011, de http:// www.coe.int.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE nº 106, de 4 de mayo de 2006).

López, R. (2001). Los contenidos sociopersonales en los libros de texto del conocimiento del medio (primer ciclo de primaria). *Revista Española de Pedagogía, 60,* 121-142.

Meyer, J. W., Bromley, P. y Ramirez, F. (2010). Human Rights in social science textbooks:cross national analyses, 1970-2008, *Sociology of Education, 83*(2),. 111-134.

Ramirez, F. (2006). From Citizen to Person: Rethinking Education as Incorporation. En Baker, D y Wiseman, A. (Eds.) *The impact of comparative education research on institutional theory.* Amsterdan. Elsevier.

Sabourin, P. (2003). L'analyse de contenu. En Gauthier, B. (Dir.), *Recherchesociale. De la problématique à la collecte des données* (4e éd.). Québec. Presses de l'Université du Québec.

Stacy, H. (2009). *Human Rights for the 21st Century: Sovereignty, Civil Society, Culture.*Stanford: Stanford University Press.

Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches Qualitatives, Hors-Série,* 243-272.

ORIENTAR LAS ACTUACIONES PEDAGÓGICO-EDUCATIVAS COMO VIA PARA EL DESARROLLO Y PROMOCIÓN DE COLECTIVOS DESFAVORECIDOS

Enriqueta Molina Ruiz y Ana Martín Romera

Universidad de Granada

Resumen

La aportación se instala en el marco de la formación de futuros profesionales que, terminados sus estudios, se integrarán en el mundo del trabajo y prestarán su servicios en el ámbito de la protección social, en la promoción y el desarrollo de colectivos desfavorecidos. Se sitúa en el campo de la formación práctica y en el contexto particular de las Prácticas Externas de Pedagogía. La finalidad es ofrecer orientación precisa a los estudiantes de Pedagogía –como futuros profesionales del ámbito de la acción social- sobre las diversas acciones pedagógico-educativas dirigidas a colectivos desfavorecidos, que les prepare para una adecuada elección y actuación profesional. El estudio se hará extensivo a la "población" constituida por las instituciones que representen las posibles modalidades en el campo de la protección social conveniadas con la Facultad. Y en ellas, a los profesionales que desarrollen intervenciones pedagógico-educativas. Para la recogida de datos utilizaremos "documentos institucionales" y "entrevistas". La modalidad de análisis responde al "Análisis de Contenido". Insistiremos en la búsqueda de dimensiones consideradas fundamentales del contexto representado por las instituciones estudiadas.

Abstract

This work refers to the training of future professionals that lend their services in the social action field. This contribution focuses on practical training, particularly Practicum of pedagogy. The purpose is to provide guidance to students Pedagogy -as future professionals in the field of social action- about various pedagogical-educational actions, to prepare them to a suitable choice and professional performance. The study will be extended to the "population" constituted by institutions that are collaborating with the Education Sciences Faculty to University of Granada. And in them, professionals that develop pedagogical-educational interventions. The data collection

instruments will be Institutional Documents and Interviews. The analytical method to be used is "Content Analysis". We will insist on finding fundamental dimensions of the institutions.

Introducción

La aportación está referida a uno de los campos profesionales tratados en un proyecto de innovación que venimos desarrollando. Dicho proyecto se instala en el marco de la formación de futuros profesionales (pedagogos) que, terminados sus estudios, se instalarán en el mundo del trabajo prestando su servicios en diferentes ámbitos. Aquí tratamos el referido a la actuación en el ámbito social.

Consideramos que la formación es el medio por excelencia para llegar a realizar actuaciones de intervención educativa fundamentadas, significativas, capaces de dar respuesta a los múltiples problemas que el ámbito social plantea.

Delimitación y alcance del proyecto en la formación para la acción social

Desde el lugar donde desarrollamos nuestra labor profesional –Facultad de Ciencias de la Educación- y el cargo académico desempeñado por una de las autoras -Coordinación del Practicum de Pedagogía- entendemos que se puede hacer una gran labor por la promoción y el desarrollo de colectivos desfavorecidos, ya que la formación recibida por los futuros profesionales que actúen en campos de intervención social, es la clave de las buenas realizaciones dirigidas a desarrollar valores de solidaridad y equidad.

La educación y, por tanto, la intervención pedagógico-educativa, es un factor poderoso que ayuda a eliminar desigualdades y a presentar un futuro digno a las personas necesitadas de protección social siendo el mejor medio de acabar con la injusticia social. Por ello, consideramos fundamental, preparar a buenos profesionales que actúen desde la perspectiva educativa en el ámbito social.

El Proyecto al que aludimos se sitúa en el campo de la formación práctica y en el contexto particular del Practicum de Pedagogía. Es éste el componente formativo que pone a los estudiantes en contacto directo con el mundo real y con los contextos concretos donde desarrollarán, en el futuro, su labor profesional. Del significado que para ellos tenga la experiencia vivida en los contextos de prácticas y de la calidad de la

formación recibida, dependerá no sólo la cualificación profesional de los futuros profesionales, sino también, el compromiso personal adquirido con los colectivos desfavorecidos.

Para lograr tal formación y compromiso, entendemos fundamental que nuestros estudiantes posean una buena orientación sobre las diferentes modalidades existentes en el amplio campo de la acción social (características, actuaciones, …).

La aportación implica una acción global dirigida a recoger y difundir información de las modalidades de acción social de nuestro entorno, pretendiendo orientar la elección de la entidad donde realizar el Practicum, así como, la actuación adecuada.

Los beneficios derivados del proyecto tendrán un amplio alcance: a) los estudiantes de Pedagogía (futuros profesionales) obtendrán mayor y mejor orientación facilitando la elección fundamentada del campo de intervención; b) los profesores supervisores de prácticas dispondrán de bases claras donde asentar la planificación de actividades formativas a desarrollar. c) Los profesionales en las instituciones de prácticas partirán de acción coordinada, adaptada al contexto; d) los integrantes de colectivos desfavorecidos que recibirán los efectos de la actuación de profesionales bien preparados.

Finalidad

Ofrecer orientación precisa a los estudiantes de Pedagogía sobre las diversas opciones pedagógico-educativas dirigidas a colectivos desfavorecidos que les prepare para una adecuada actuación profesional.

Objetivos

1. Averiguar las diferentes modalidades de actuación dirigidas a colectivos desfavorecidos en el ámbito social, existentes en nuestro contexto.
2. Recoger información precisa sobre las diferentes realidades de atención a colectivos desfavorecidos donde desarrollar la formación práctica de nuestros estudiantes.

3. Elaborar una "Guía Orientadora de la Actuación en el Ámbito de la Acción Social" que contemple los diferentes colectivos desfavorecidos.

Metodología

El estudio se hará extensivo a la *"población"* constituida por las instituciones conveniadas con la Facultad que representen modalidades de acción en el ámbito social y, aquellas otras que accedan a participar. Y dentro de ellas, a los profesionales que desarrollen su actividad vinculada a intervenciones pedagógico-educativas.

Los instrumentos fundamentales en la "*recogida de datos"* serán, en principio, de carácter tecnológico (páginas web de entidades de carácter social). También, se procederá a un acercamiento a contextos reales para recabar información de "documentos institucionales" y "entrevistas" a los agentes que prestan en ellos sus servicios.

La modalidad de "*análisis"* que utilizaremos responde fundamentalmente a "Análisis de Contenido" (Huberman y Miles, 1991; Krippendorf, 1990; Kerlinger, 2001; Sandín, 2003). La validación del trabajo se llevará a cabo utilizando, principalmente, técnicas de triangulación (Guba, 1983; Villa, Álvarez y Ruiz, 2003).

Mostramos las "*actividades"* a realizar desglosadas para cada uno de los objetivos propuestos.

1. *Averiguar las diferentes modalidades de actuación dirigidas a colectivos desfavorecidos en el ámbito social, existentes en nuestro contexto.*
   - *1.1.* Recabar información sobre recursos de la Consejería de Igualdad, Salud y Políticas Sociales
   - *1.2.* Averiguar recursos dependientes de la Delegación Territorial en Granada.
   - *1.3.* Localizar servicios sociales de otras entidades (Ayuntamiento, Diputación, Asociaciones, etc.)
   - *1.4.* Revisar el "Listado de Centros de Prácticas" determinando los vinculados al ámbito social.
   - 1.5. Elaborar relación completa de instituciones que trabajen el ámbito social.
2. *Recoger información precisa sobre las diferentes realidades de atención a colectivos desfavorecidos donde desarrollar la formación práctica*.

2.1. Solicitar de la Delegación Territorial los "Documentos Institucionales" (normativa, programas, materiales, etc.) que ofrezcan información sobre modalidades de actuación educativa en el ámbito social.

2.2. Solicitar de otros organismos (Ayuntamiento, Diputación, Asociaciones, etc.) vinculados al ámbito social los "Documentos Institucionales" que ofrezcan información.

2.3. Analizar los documentos recogidos y elaborar informes describiendo cada modalidad en relación a indicadores significativos.

3. *Elaborar "Guía Orientadora de la Actuación en el Ámbito Social" para diferentes modalidades.*

3.1. Solicitar de las instituciones la validación de los datos presentados en los informes.

3.2. Reformular los informes atendiendo a la revisión efectuada por las instituciones.

3.3. Mantener sesiones de trabajo periódicas con representantes de las instituciones, dirigidas a:

3.3.1. Informar sobre funciones y tareas propias de los profesionales pedagogos.

3.3.2. Señalar necesidades de intervención educativa en las instituciones que representan.

3.3.3. Decidir tareas concretas a realizar en las instituciones durante el período de prácticas.

3.3.4. Proponer posible "Programa de Actuación" adaptado a cada institución.

3.4. Recopilando la información obtenida, Elaborar una "Guía Orientadora de la Actuación en el Ámbito Social".

Adelanto de resultados

Ofrecemos algunos de los resultados relacionados con el primero de los objetivos mostrando recursos existentes a nivel autonómico.

Recursos de la Consejería de Igualdad, Salud y Políticas Sociales

La Consejería de Igualdad, Salud y Políticas Sociales de la Junta de Andalucía se estructura en varias Secretarías Generales, de ellas, por el tema de estudio, nos centramos en la de Políticas Sociales. Ésta, a su vez, se articula en tres Direcciones Generales: Servicios Sociales y Atención a las Drogodependencias; Personas Mayores, Infancia y Familias; Personas con Discapacidad (Tabla 1).

Tabla 1.

Recursos de la Consejería de Igualdad, Salud y Políticas Sociales

JUNTA DE ANDALUCÍA		
CONSEJERÍA DE IGUALDAD, SALUD Y POLÍTICAS SOCIALES		
SECRETARÍA GENERAL DE POLÍTICAS SOCIALES		
Servicios Sociales y Atención a las Drogodependencias	Personas Mayores, Infancia y Familias	Personas con Discapacidad
ÁREAS DE ACTIVIDAD:		
Servicios Sociales e Inclusión	Comunidad gitana Movimientos migratorios Servicios sociales comunitarios Voluntariado social Zonas de transformación social	
Drogodependencia	Atención sociosanitaria a la drogodependencia Incorporación social Prevención de la drogodependencia Información, formación e investigación Guías, manuales, estudios y otros documentos Observatorio Andaluz sobre Drogas y Adicciones	
Personas Mayores	Envejecimiento activo	
Infancia y Familias	Atención a infancia y adolescencia Apoyo a la familia Registro de mediación familiar Separación de la familia biológica y atención al menor Acogimiento familiar y Adopción	
Personas con Discapacidad	Centros de Valoración y Orientación Servicios y prestaciones para personas con discapacidad	
Atención a la Dependencia	Catálogo de prestaciones Recursos didácticos Plan de formación	
ORGANISMOS ADSCRITOS		
Instituto Andaluz de la Mujer		
Agencia de Servicios Sociales y Dependencia de Andalucía		
Fundación Andaluza para la Integración Social del Enfermo Mental (FAISEM)		
Instituto Andaluz de la Juventud		

De las varias áreas de actividad desarrolladas, tratamos las consideradas de mayor relación con aspectos educativos y de formación, temas representativos de la profesión de pedagogo, que situamos en la columna de la izquierda.

A su vez, las políticas sociales aplicadas en las diferentes áreas van dirigidas a varios sectores. De ellos, seleccionamos los de mayor vinculación al campo profesional estudiado, situándolos en la columna de la derecha.

Interesa considerar también que la Junta de Andalucía cuenta con una serie de organismos adscritos que podrían representar posibles contextos de trabajo. De ellos descartamos los relativos a salud, considerando a los restantes objeto de estudio en cuanto a posibilidades de actuación de profesionales pedagogos.

Referencias

Guba E. G. (1983). *Criterios de credibilidad en la investigación naturalista.* En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Comps.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (148-165). Madrid: Akal.

Huberman, A. M. y Miles M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck Wesmael: Bruxelles.

Kerlinger, A. (2001). *Investigación del Comportamiento*. México: McGraw Hill.

Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica.* Barcelona: Paidós.

Sandín. M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.

Villa, A. Álvarez, M. y Ruiz, J. I. (Coords.) (2003). *Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socioeducativa*. Bilbao: Mensajero.

ITALY AND FRANCE AND THE RECEPTION OF FOREIGN STUDENTS: A COMPARISON

Lisa Bugno & Giuseppe Milan

Padua University

Abstract

This work focuses on the reception of foreign students on the pre-primary schools in a comparison between Italy and France. From the analysis of the documents relating to the two countries, I have observed that there is a substantial difference regarding the fundamental strategies of integration. As underlined by the European Commission with the Study on Educational Support for Newly Arrived Migrant Children «[…] *Intercultural education and support is lacking in France, as there is a strong emphasis on focusing on French republican values.*» As far as Italy is concerned, it is stated that «[…] *Intercultural education is considered as a cross and multidisciplinary approach in Italian education system.*[…]» Far from wanting to elevate a model or a political profile rather than another, the conclusions point to the need that all institutions assess the intercultural dimension as the objective of specific projects, and, simultaneously, the intercultural education as the way in which they should be developed and implemented. The thesis supported in this paper is that the starting point should be a coherent system of relationships and content, in line with the intercultural perspective on the early childhood education.

Resumen

Este trabajo se centra en la acogida de estudiantes extranjeros en escuelas de educación infantil en una comparativa entre Italia y Francia. A partir del análisis de documentos relativos a los dos países, he observado que hay una diferencia sustancial con respecto a las estrategias fundamentales de la integración. Como subraya la Comisión Europea con el Estudio sobre el apoyo educativo para niños emigrantes recién llegados «[...] la educación intercultural y el apoyo están ausentes en Francia, debido al fuerte énfasis en centrarse en los valores republicanos franceses.» En lo que se refiere a Italia, se afirma que «[...] La educación intercultural se considera la cruz y un enfoque multidisciplinario en el sistema educativo italiano. [...]» Lejos de querer elevar un modelo o perfil político

respecto a otro, las conclusiones apuntan a la necesidad de todas las instituciones de evaluar la dimensión intercultural como el objetivo de los proyectos específicos, y, al mismo tiempo, la educación intercultural como la vía a desarrollar e implementar. La tesis apoyada en este trabajo es que el punto de partida debe ser un sistema coherente de relaciones y contenido, en consonancia con la perspectiva intercultural en la educación de la primera infancia.

Introduction

This work focuses on the reception of foreign students on the pre-primary schools in a comparison between Italy and France.

Through my research I chose to explore how intercultural instances have been developed by the two countries, and how these instances affect the organization of educational institutions, conditioning, thus, the subjects in different spheres of life.

The importance of comparative education is well highlighted by Frabboni: in the introduction of his work he wrote that comparative education [has the task of being] able to act as a "compass" for the orientation in the construction of educational and training supranational systems (e.g. European Union): therefore, it is able to respond to the urgent and unavoidable methodological and educational problems created by the education of the masses in a society in transition, complex and ever changing under the pressure of globalization and of the revolution in planetary range of its markets and its customs. Comparative education should thus be the bridge to those close realities that are not as well known as we think, since education, as said before, has looked inward for a too long time. For this reason, Morena Cuconato argues that we are witnessing a renewed importance of what methodologists call descriptive phase, because in this reality, that is subject to constant change, many phenomena arise for the first time.

Method

From the analysis of documents and national laws and international reports relating to the two countries, I have observed that there is a substantial difference about the fundamental strategies of integration, especially for what concerns the implemented models.

On the behalf of the French approach on intercultural education, Abdallah-Pretceille has pointed out that this topic is often considered as a strategy for a specific category of people. The ensuing risk is to apply this pedagogical perspective as a compensatory measure rather than a standard one to the students and teachers involved in the school activities. Perrotti supports the thesis according to which in the last years, in France, political commitment and coordination have not been able to translate the theory into practical achievements. The main cause of this situation is that the French educational institution severely suffers the conditioning of its ideological inspiration, consisting in equality, laity and universalism.

As underlined by the European Commission with the Study on Educational Support for Newly Arrived Migrant Children «[…] *French Intercultural education and support is lacking in France, as there is a strong emphasis on focusing on republican values. Therefore, all students are treated equally, with no special provisions in place for cultural education of NAMS. […] the school has no general policy regarding NAMS, or provisions for intercultural education regarding languages and cultures of NAMS.* […]» Therefore, the focus is set primarily on education for democracy and citizenship in a pluralist context.

As far as Italy is concerned, it is stated that «[…] *Intercultural education is considered as a cross and multidisciplinary approach in Italian education system. Therefore, school policies and curricula are in the process of redefinition to adapt to this new perspective. In this regard, schools were granted autonomy in adapting to multicultural diversity of its students*. […]»

Conclusions

In regard to what I have previously said, some evaluations must be done: first of all, Italian immigration experiences occurred later compared to other EU Countries, including France, favourite migrant destination since the last years of 1800. For this reason, Italy prevented mistakes, directly introducing the intercultural approach. Indeed, Intercultural Education has been the first solution for the NAMS, in particular to regulate the right to education and Italian language learning, and to increase the value of native languages.

Moreover, Italian intercultural actions have not only been developed in literature, but also in the school policies and practices. The latest examples are the documents of the Ministry of Education entitled *The Italian way to the intercultural school and the integration of foreign students* and *The guidelines for the reception and integration of foreign students.*

On this behalf Vinicio Ongini states that the emphasis is clearly placed on foreign students, the documents have mainly practical purposes, they offer an operating and concrete mode, made from the best practices of schools, that is proposed to the entire school system. There are some decided indications of cultural and educational choices, because it is clear that Italy has chosen a full integration of everyone in the school, and intercultural education as its cultural horizon.

The first document indicates in a dynamic and open way the principles, reflections and practical suggestions through which this issue is taken into account. In particular, the principles identified are four: the first recognizes the right for every single child to have access to education. A right that is internationally granted. The second is that of the pupils with no Italian citizenship to join within normal school classes, avoiding the construction of separated places of learning. The third principle states that the Italian school chooses the intercultural perspective not only in regard to the inclusion of immigrant children, but as a perspective that involves everyone So diversity is the paradigm of identity and it characterize school in a pluralistic way Finally, Italian intercultural approach intends to build a new vision of citizenship, a version that is coherent with the actual pluralism.

Far from privileging a model or a political profile rather than another, the conclusions point to the need that all institutions assess the intercultural dimension as the objective of specific projects, and, at the same time, the intercultural education as the way in which they should be developed and implemented. The ecological approach must be considered to involve all levels that make up the community: the thesis supported in this paper is that the starting point should be a coherent system of relationships and content, in line with the intercultural perspective on the early childhood education.

References

Baldi, S., & Felici, S. (2009). *20 anni di intercultura nelle scuole italiane*. 15/02/2014 in http://www.treccani.it/scuola/archivio/osservatorio/intercultura/intervista_ongini.html

Cuconato, M. (2002). *Educazione comparata*. Bologna, Pitagora Editrice, p. VII.

European Commission (2013). Study on educational support for newly arrived migrant children (NAMS). 10/02/2014 in http://ec.europa.eu/education/library/index_en.htm

TRANSFORMACIÓN ESCOLAR Y RELACIONES ESCUELA FAMILIA: UNA MIRADA A LOS DISCURSOS Y LAS PRÁCTICAS ESCOLARES DESDE EL ENFOQUE INTERCULTURAL

María García-Cano Torrico

Universidad de Córdoba

Resumen

Presento una investigación financiada (EDU2010-15808; SEJ-6329) enmarcada en el campo de los estudios interculturales. Explora los significados de los procesos de transformación escolar interesados en establecer vínculos entre escuela y familias. La metodología de investigación es cualitativa, con tres estudios de caso en colegios localizados en la región andaluza (cursos 2011-2012 y 2011-12). Los objetivos han sido: dar cuenta de las motivaciones que impulsan los procesos de transformación escolar vinculados a fortalecer las relaciones entre escuela y familias y, en segundo lugar, identificar las concepciones existentes sobre las familias dada su vinculación o no con la escuela. Al respecto, los resultados nos permiten afirmar que en aquellos contextos donde se percibe la desigualdad económica, social y cultural del alumnado y sus familias el profesorado asume la necesidad de transformación con proyectos que mejoren el rendimiento escolar, el absentismo y la convivencia. Estos proyectos pasan por establecer alianzas con las familias. Pero a su vez, nuestros resultados apuntan cómo las familias son configuradas desde dos concepciones dicotómicas: familias "normalizadas" versus "deficitarias". Ambas categorías indican el grado de aceptación y compromiso entre ambos actores con respecto a los objetivos (¿para qué participar en la escuela?) y las estrategias que mantienen (¿cómo hacerlo?).

Abstract

I am presenting a funded research paper (EDU2010-15808; SEJ-6329) set within the field of intercultural studies. It explores the significance and meaning of school transformation processes intended to establish links between schools and families. The research methodology used is qualitative, employing three case studies conducted in schools in the Spanish region of Andalusia (academic years 2011-2012 and 2011-12). The aims were: to report the motivations behind school transformation processes linked

with strengthening relationships between schools and families; and to identify preconceptions about families on the basis of their involvement with the school or lack thereof. The findings show that in contexts where the students and their families are affected by economic, social, and cultural inequalities, teachers tackle the need for transformation through projects aimed at improving school performance, absenteeism, and social harmony. These projects entail establishing partnerships with the families. However, in turn, the results also show how the families are categorised according to two dichotomic conceptions: “normalised” versus “deficient”. Both categories indicate the degree of acceptance and commitment that exists between the two agents with regard to the aims (why participate in the school?) and strategies maintained (how to participate?).

Introducción

Este trabajo se enmarca en el contexto de los estudios interculturales que vienen desarrollándose desde los años sesenta en Estados Unidos y en Europa, interesados en analizar las opciones políticas y los modelos de acción por los que optan las escuelas en el tratamiento de la pluralidad y la desigualdad cultural (Gorski, 2009). En concreto, el capítulo presenta los resultados de una investigación cualitativa cuyo objetivo indaga en escuelas situadas en contextos de desigualdad que transforman su estructura y organización para fortalecer las relaciones entre la institución y las familias. Presento los resultados referidos a dos elementos: qué distintas motivaciones impulsan a las escuelas a su transformación y, en segundo lugar, qué concepciones subyacen sobre las familias cuando se establecen dichas relaciones en los contextos estudiados.

Desde el punto de vista teórico esta investigación contribuye al conjunto de estudios situados en la Pedagogía Crítica (Giroux, 1990) y la Interculturalidad Crítica (Gorski, 2009; Walsh, 2010). Desde estos referentes, entiendo el contexto actual como un contexto global caracterizado por una fuerte segmentación social que afecta de forma particular a las concepciones y prácticas con relación a la diversidad cultural, en concreto a grupos minorizados de pertenencia étnica, como son población gitana o de condición migratoria extracomunitaria. Además, entiendo las escuelas no como lugares neutrales, sino políticos (Torres, 2001), es decir, como contextos de producción de orden social (Dubet 2004) a los que se les exige el cuestionamiento de la desigualdad, el

desafío de lo hegemónico y la transformación a través de experiencias más democráticas y de apertura a la comunidad.

Método

La metodología de investigación ha sido cualitativa e interpretativa. En la selección de los casos de estudio y en la interpretación de la información ha primado la significatividad y relevancia de la información producida, antes que la representación muestral, por ello optamos por realizar tres estudios de caso en escuelas localizadas en Andalucía (España). Para su selección se siguieron los criterios de la teoría del muestreo teórico del paradigma de la *Grounded Theory* (Glaser y Strauss, 1967) (Ver Tabla I).

Tabla I. *Criterios de selección y características de los casos (Escuelas A, B y C)*

Criterios de selección	SIMILARIDAD	DISIMILITUD
Titularidad /ubicación	Centros de Infantil y Primaria en Andalucía	Escuela A y Escuela C de titularidad pública. Escuela A: localizada en población de unos 7.000 habitantes Escuela B titularidad concertada. Municipio de provincia de unos 0.000 habitantes Escuela C: Localizada en capital de provincia más de 500.000 habitantes
Desigualdad	Plan de Compensatoria (BOJA, Decreto 167/2003) Zonas de Necesidades de Transformación Social (ZNTS) Indice Socioeconómico y Cultural (ISC): dentro de la categoría "Bajo" de las cinco establecidas (Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, 2011)	Escuela A: 98% de alumnado de etnia gitana Escuela B: 68% de etnia gitana nacional y 25% alumnado extranjero Escuela C: 26% de alumnado extranjero y 40% de etnia gitana nacional
Transformación	Cambio educativo planeado con continuidad en el tiempo (*spread)* y en el que participan la mayoría de los docentes (*depth)* (Hargreaves & Fink, 2003)	Escuela A: proyectos de "innovación" de la administración Escuela B: (desde 2010) Comunidad de Aprendizaje Escuela C: reconocido públicamente como dentro de innovación (Premio de innovación e investigación 2010 Junta de Andalucía)
Estrategias de apertura	Transformaciones orientadas hacia una mayor comunicación entre escuela, familias y comunidad	Escuelas A: Planes de apertura institucionalizados Escuela B: Comunidad de Aprendizaje Escuela C: actuaciones diseñadas por el equipo docente como "Asambleas", "Aulas Abiertas", "Trabajo por proyectos", "Charlas con Café", "Las mañanas de Infantil", "Teatro de madres", "Clases de alfabetización e informática"

Elaboración propia

Los instrumentos para la producción de datos fueron: entrevistas semi-estructuradas a profesorado y familias (un total de 51), observación participante (84 registros) y análisis documental de las tres escuelas (Proyecto Educativo, Plan de Convivencia y Plan de Compensatoria, 9 en total). La observación participante se realizó durante seis meses en cada uno de los casos (cursos 2010/11 y 2011/12). La información fue transcrita y codificada en una misma unidad hermenéutica con el programa Atlas.ti v. 6.2, organizándose en relación a tres códigos a) historia y características de los contextos y los centros, b) relaciones familia, escuela, comunidad, y c) procesos de transformación. Aquí presento los resultados de las motivaciones hacia el cambio y concepciones sobre las familias.

Resultados

Los resultados identifican tres formas distintas de abordar el cambio:

- Cambio como *propósito*: con estrategias de acción vinculadas a proyectos institucionalizados, desde la Administración educativa para ámbitos concretos (pj. curriculum, convivencia, absentismo…) pero de naturaleza muy diversa, se incluyen o desaparecen cada año. En la investigación ha sido la escuela A, materializado en "Proyecto por Competencias" y "Plan de Apertura", entre otros.
- Cambio *planeado*: siguiendo un protocolo de proyecto diseñado desde fuera y afectando a la organización escolar en su globalidad. En la investigación ha sido el colegio B formando parte del proyecto Comunidades de Aprendizaje.
- Cambio como *proceso*: no tienen "etiqueta" sobre qué son pero el cambio y la acción colectiva se entiende como un proceso y no como un objetivo al que llegar. Ha sido el caso del colegio C que tiene un proyecto educativo sólido y se nutre de su autoanálisis y acción cotidiana.

Las principales motivaciones que subyacen a dichos procesos de cambio han sido fundamentalmente: bajo rendimiento escolar por parte del alumnado, altos niveles de absentismo y problemas de convivencia escolar. Estas motivaciones surgen vinculadas e interpretadas a la luz de los contextos en los que trabajan, descritos -por parte del profesorado en las entrevistas y documentos revisados- por la vulnerabilidad y la desigualdad social. Por tanto, es la interpretación por parte del profesorado de la

desigualdad económica y cultural de ciertos grupos, sobre todo cuando la presencia de población gitana e inmigrante es importante la que motiva al profesorado a buscar otras estrategias ya que, como aluden, "*lo que hacíamos en otros colegios aquí no sirve*" (Colegio C).

En segundo lugar, las concepciones que se derivan sobre las familias se convierten en argumentos de identificación del "otro". Identificamos dos posturas hacia las familias claramente diferenciadas:

- Familias *deficitarias*, las que no participan, no comparten los fines o intereses de la escuela, ni tampoco sus estrategias de acción que responden, según el profesorado, a actuaciones "*por el bien de sus hijos*" (Escuela A). Además, no son cumplidoras con los preceptos que la institución indica cuando se les solicita.
- Familias *normalizadas*, se implican y comparten con la escuela sus intereses y estrategias. Son las menos y cuando lo hacen interpretan su función con respecto a la escuela con el objeto de "*ayudar en lo que nos necesiten*" tanto maestros como dirección. Estas familias se reconocen como minoritarias, "*somos siempre los mismos*" e incluso se sienten señaladas por el resto (Escuela B).

Discusión y Conclusiones

En primer lugar, los procesos de transformación escolar de las escuelas están vinculados a la percepción de las diferencias de determinados grupos. Este trato diferencialista se desliza en nuestra investigación en dos sentidos: en primer lugar, procesos de transformación escolar vinculados a una visión universalista que procura respuestas para un señalamiento de las características particulares y homogéneas en lo intragrupal pero diferenciales frente a otros (en lo intergrupal); véase población gitana o de origen inmigrante de una nacionalidad concreta ("así son los pakistaníes", "los marroquíes", etc.). En segundo lugar, transformación escolar para dar respuesta a la desigualdad que experimentan ciertos grupos en la sociedad, presentes en su centro escolar (con mayores niveles de desempleo, estereotipos discriminatorios hacia ellos y sus familias…), en este caso el trato diferencial parte del reconocimiento del posicionamiento no equitativo de estos grupos por lo que se exigen respuestas de visibilización de la desigualdad (Banks, 2014: 6; Verhoeven, 2011).

Con respecto a las concepciones sobre las familias, los resultados encontrados coinciden con investigaciones en el ámbito internacional (Angus, 2009; Baquedano-López *et al*., 2013) que muestran como a las familias se les propone lo que *deben hacer* por el bien de la escolarización de sus hijos y las escuelas marcan *cómo debe* ser esa acción de las familias. Estos discursos establecen distinciones y desigualdades con respecto a familias de minorías étnicas menos socializadas con el *habitus* escolar, pasando a ser "deficitarias", no acomodadas a la "norma" establecida.

Referencias

Angus, L. (2009). Problematizing neighborhood renewal: community, school effectiveness and disadvantage. *Critical Studies in Education, 50*(1), 37–50.

Baquedano-López, P., Alexander, R. A. y Hernández, S. J. (2013). Equity Issues in Parental and Community Involvement in Schools: What Teachers Educators Need to Know. *Review of Research in Education, 37*, 149-182.

Banks, J. A. (2014). Global migration, diversity, and citizenship education. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 17*(2), 1-11.

Dubet, F. (2004). *L´ecole des chances*. Paris: Seuil et la Republique des Idées.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós.

Glaser, B. y Anselm S. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.

Gorski, P. (2009). What we're teaching teachers: An analysis of multicultural teacher education coursework syllabi. *Teaching and Teacher Education, 5*, 309-318.

Hargreaves, A. y Dean, F. (2003). Sustaining leadership. *Phi Delta Kappan, 84*(9), 693-700.

Torres, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.

Verhoeven, M. (2011). Multiple Embedded Inequalities and Cultural Diversity in Educational Systems: a theoretical and empirical exploration. *European Educational Research Journal, 10*(2), 189-203.

Walsh, C. (2010). Estudios (inter)culturales en clave de-colonia. *Tábula Rasa, 12*, 209-227.

LA INTERSECCION NEUROCIENCIAS-PEDAGOGIA: UN MODELO INTERDISCIPLINARIO DE INVESTIGACION EDUCATIVA

Chiara D'Alessio

Assistant Professor of General Pedagogy and Ethics of Education – University of Salerno (Italy); Invited Professor of Physiologycal Psychology – European University of Rome (Italy)

Resumen

Antecedentes. Estudios neurocientíficos sobre las relaciones interpersonales señalan el papel de las experiencias interpersonales en el desarrollo psiconeurobiológico. Estudios psicobiológicos y epidemiológicos, la genética molecular y las neuroimágenes cerebrales muestran cómo las relaciones humanas producen cambios en el nivel molecular, con implicaciones en el aprendizaje, la memoria, las emociones. Los ensayos clínicos ya existentes de los cambios inducidos por la psicoterapía en los circuitos cerebrales, hace pensar en una misma acción posible producida por las relaciones educativas. **Métodos.** Investigación teórica para construir un corpus de conocimientos integrando estudios neurocientíficos sobre las emociones, las relaciones interpersonales y los estudios humanísticos sobre la educación. **Resultados** . Integración de antropología pedagógica y epistemología neurocientífica sobre la relación mente-cerebro que conecta causalidad, fisiología y fenomenología, considera el cerebro no como un mecanismo, sino como un organismo en relación reciproca con el ambiente. Elaboración de un nuevo método de anàlisis para la investigación teórica pedagógica. **Conclusiones** . Propuesta de la 'neuroeducación' como objeto de un nuevo campo de estudios pedagógicos que reúne estudios neurocientíficos y teorías pedagógicas humanistas y define la educación como un factor biopsicosocial. Necesidad en la pedagogía de adoptar paradigmas de estudio que integren mente y cerebro, biología y educación.

Abstract

Background. Neuroscientific studies on interpersonal relationships point out the role of the interpersonal experiences in the psychoneurobiological development. Psychobiological and epidemiological studies, molecular genetics and brain imaging

show how human relationships produce molecular level changes, with involvements in learning, memory, emotions. The already existing clinical trials of the changes induced by psychotherapy in the cerebral circuits, let us thinking to a same possible action carried on by educational relationships. **Methods.** Theoretical research to construct a corpus of knowledge integrating neuroscientific studies on emotions and interpersonal relationships and traditional humanistic studies on education. **Results.** Presentation of mind-brain relation integrating pedagogical anthropology and neuroscientific epistemology that connects causality, physiology and phenomenology and consider the brain not as a mechanism, but as an organism with its teleology in a mutual relationship with the environment. Elaboration of a new research method of theoretical research in educational sciences. **Conclusions.** Proposal of the term *neuroeducation* as an object of a new field of pedagogical studies that put together neuroscientific studies and views of education inspired to human sciences that define education a biopsychosocial factor . Need in pedagogy to adopt an integrated paradigm of mind and brain, biology and education.

Introducción

Parte del mundo pedagógico aún subestima las ventajas de la aplicación a la educación de los resultados de la investigación neurocientífica sobre la relación entre cerebro, cuerpo y comportamiento, considerando las neurociencias lejanas de la pedagogía (D'Alessio e Minchillo, 2010).

En realidad, el conflicto es sólo aparente, y es una característica de la interacción entre las disciplinas científicas, que siempre ha estimulado el avance del conocimiento. Historiadores de la ciencia han dicho que, para todas las disciplinas hay una antidisciplina que genera una tensión creativa dentro de la disciplina madre, criticando sus tesis y la exactitud de los métodos.

En este caso, las neurociencias pueden representar antidisciplinas respecto a las disciplinas pedagógicas. Nuestro trabajo trata de demostrar cómo la neurociencia ganará cada vez más importancia y espacio en la pedagogía como biología de los procesos mentales humanos; al mismo tiempo la pedagogía puede ayudar a definir y aclarar los procesos que necesitan ser estudiados si se quiere llegar a una comprensión profunda de

la biología de la mente humana en los procesos educativos (D'Alessio e Minchillo, 2010).

En el intento de construir una base epistemológica común con el fin de estudiar y perfeccionar las prácticas educativas, la disponibilidad de neurocientíficos de estudiar las bases neurales de comportamientos sociales complejos permitiría predecir las implicaciones de esta combinación aplicada a los procesos educativos, con el objetivo de hacer converger estudios biológicos y pedagógicos, correlacionar sus lenguajes científicos en el estudio de las relaciones humanas, pasando de una investigaciòn teórica a una investigación aplicada.

Discusión

Actualmente hay una cantidad de estudios sobre el funcionamiento del cerebro en las relaciones interpersonales que subrayan el papel de la experiencia en la determinación de la estructura y la función del cerebro.

Aquí nombramos sólo algunos de los temas tratados: neurobiología de la experiencia interpersonal (Siegel, 2001), el cerebro social, neuropsicoanálisis (Solms e Turnbull, 2004), el cerebro emotivo (LeDoux, 2002), biología y empatía (Trevarthen, 1997), relación entre psicología y la biología de la mente (Kandel, 2007), las neuronas espejo (Rizzolatti, 2006) y muchos otros.

Hay también investigaciones sobre las experiencias negativas precoces de privación afectiva que muestran cómo la calidad de las experiencias interpersonales puede ser decisiva para un desarrollo neurobiológico normal (D'Alessio e Minchillo, 2010).

Las relaciones humanas producen cambios a nivel molecular, con amplias implicaciones en el aprendizaje y la memoria (Kandel, 2007).

Las investigaciones neurocientíficas utilizan una combinación de estudios epidemiológicos, genéticos, neuroimágenes y sería apropiado utilizar estos recursos también en la pedagogía (D'Alessio e Minchillo, 2010).

Lamentablemente parte de las teorías y de las prácticas educativas actuales muestran un fuerte dualismo que hace difícil y problemático integrar el trabajo realizado por los profesionales de la educación con el conocimiento y los recursos tecnológicos suministrados por la neurociencia.

Ya existen en psicología clínica pruebas de modificaciones en los circuitos cerebrales inducidos por la psicoterapia, lo que sugiere que la acción educativa tenga el mismo efecto, pero el impacto de los estudios neurocientíficos sobre estos temas es aún limitada.

Necesitamos que las investigaciones sobre la estructura y funcionamiento del cerebro humano constituyan una parte indispensable del corpus de conocimientos para la formación de los educadores, favoreciendo la construcción de teorías y métodos de trabajo apropiados (D'Alessio e Minchillo, 2010).

Nuestro aporte es de tipo epistemológico y busca crear una nueva forma de pensar en las ciencias pedagógicas, que no oponga mente y cerebro, biología y experiencia, naturaleza y cultura.

Es claro que los factores genéticos y constitucionales juegan un papel importante en el desarrollo de la mente humana, pero también las relaciones humanas y los factores culturales y sociales implicados en la educación pueden dar forma al desarrollo del cerebro y de la mente y promover una buena calidad del funcionamiento cognitivo, emocional y social (Siegel, 2001).

La integración de las perspectivas neurocientíficas y pedagógicas puede unir definiciones de comportamientos que se basan en conceptos pedagógicos con sus correlatos neuronales, para entender, por ejemplo, las bases biológicas de la comunicación emotiva o el efecto de las experiencias traumáticas en el desarrollo del cerebro (Kandel, 2007).

Nuestras reflexiones sobre la relación mente-cerebro a la luz de teorías neurocientíficas tratan de conectar causalidad, fisiología y fenomenología considerando el cerebro no como un mecanismo, sino como organismo con su propia teleología, en relación recíproca y activa con el ambiente, donde el ser humano es una unidad biopsicosocial.

La razón por la que esta convergencia no se ha conseguido antes es probablemente porque la neurociencia aún no era tecnológicamente madura para enfrentarse con cuestiones relativas a procesos mentales complejos. Hoy, los avances en las neuroimágenes hacen posible obtener un mayor conocimiento de los correlatos neurales de la educación.

La pedagogía en el sugerir líneas de investigación sobre la educación tiene un potencial mejor que la neurociencia, que es menos capaz de considerar los aspectos existenciales de la educación.

La interacción sinérgica entre la pedagogía y la neurociencia se ha descrito en dos paradigmas: las consecuencias en el desarrollo de formas de privaciones sociales en edad precoz y los mecanismos del aprendizaje.

Estas dos líneas de investigación son paradigmáticas en diferentes direcciones: ejemplifican el tipo de problemas que la pedagogía puede poner a la atención de la neurociencia y son interesantes desde un punto de vista metodológico, ya que ilustran la posibilidad de estudiar el comportamiento con métodos neurocientíficos.

La oportunidad que se le presenta hoy a la pedagogía es que en el estudio de la educación, los neurocientíficos necesitan una guía.

Por lo tanto, la pedagogía puede aportar una importante contribución a la neurociencia: su poder reside en la particularidad de sus perspectivas, es decir, en indicar las funciones mentales y las relaciones que necesitan ser estudiadas para llegar a una comprensión más compleja y profunda de la mente humana en el proceso dinámico de la educación.

La pedagogía, para conocer más profundamente los procesos educativos puede formular preguntas sobre la educación que la neurociencia está llamada a responder.

Consecuencia de los avances de las neurociencias y de la pedagogía en los últimos años es que ambas disciplinas tienen una mejor posición para unificar conocimientos pedagógicos y comprensión más profunda de las bases biológicas de la educación construyendo así un modelo conceptual que pueda ser utilizado en la formación de los educadores.

Las ideas de los neurocientíficos sobre la relación mente-cerebro se resumen en los siguientes principios (D'Alessio e Minchillo, 2010):

1) todos los procesos mentales, incluso los más complejos derivan de procesos cerebrales; lo que llamamos mente es un conjunto de funciones del cerebro;
2) la acción del cerebro no se limita a conductas simples sino que se extiende a todos los actos complejos, conscientes e inconscientes de la conducta humana: un principio relacionado es que los problemas cognitivos y emocionales son también patologías de la fisiología cerebral, aunque tengan causas ambientales;

3) combinaciones de genes que controlan el comportamiento;
4) la genética no puede explicar toda la variabilidad observada en un rasgo de personalidad porque también contribuyen factores sociales y de desarrollo;
5) así como las combinaciones de genes contribuyen a determinar el comportamiento, también el comportamiento y los factores sociales pueden ejercer un efecto retroactivo sobre el cerebro mediante la modificación de la expresión genética y el funcionamiento de las células nerviosas.
6) el aprendizaje resulta de la alteración de la expresión genética: por lo tanto, toda la cultura se manifesta en naturaleza;
7) cambios genéticos inducidos por el aprendizaje producen cambios en las sinápsis, que contribuyen a la formación de la base biológica de la individualidad y son probablemente responsables de las diferencias de comportamiento inducidas por el ambiente social;
8) si la educación es eficaz, esto se hace a través del proceso de aprendizaje que cambia la expresión genética actuando sobre la eficacia de las conexiones sinápticas modificando las conexiones anatómicas entre las neuronas del cerebro; por esto las técnicas de imagen cerebral podrían permitir una evaluación cuantitativa de los resultados del proceso educativo.

Conclusiones

El supuesto básico de la neurociencia es que todas las funciones de la mente reflejan las funciones del cerebro: lesiones cerebrales específicas producen cambios de comportamiento y alteraciones específicas de comportamiento que se reflejan en cambios del funcionamiento del cerebro (D'Alessio y Leone, 2011).

Pero sólo tenemos un conocimiento parcial de la forma en que el cerebro genera procesos mentales. El gran desafío es delinear esta relación en términos que resulten satisfactorios para el neurobiólogo que estudia el cerebro y para el pedagogo que estudia la educación.

Cuando aprendemos, también la mente influye en la transcripción genética en las neuronas: entonces podremos dar forma a nuestros genes y esto influye en la anatomía del cerebro, incluso a nivel microscópico.

La educación modifica las personas a través del aprendizaje, mediante la producción de cambios en la expresión genética que modifican la intensidad de las conexiones sinápticas y a través de cambios estructurales que alteran la anatomía de las interconexiones entre las células nerviosas del cerebro (D'Alessio y Leone, 2011); trabaja profundamente en el cerebro modificando su estructura y la activación de genes: actúa "hablando con las neuronas."

Por tanto, un educador eficaz es un microcirujano de la mente y un neuroescultor de redes neuronales (D'Alessio e Minchillo, 2010).

¡Una gran, maravillosa responsabilidad!

Referencias

D'Alessio, C., e Minchillo, I. (2010), *Le neuroscienze e l'educazione*, Lecce, Pensa.

D'Alessio, C., e Leone, L. (2011), *Neuropedagogia della memoria: verso un nuovo paradigma*, Pensa, Lecce.

Della Sala, S. e Anderson, M. (2012), *Neuroscience in Education*. Oxford University Press.

Kandel, E. R. (2007), *Psichiatria, psicoanalisi e nuova biologia della mente*, Milano, Raffaello Cortina Editore.

LeDoux, J. (2002) *Il Sé sinaptico*, Milano, Raffaello Cortina Editore.

Rizzolatti, G., e Sinigaglia, C. (2006) *So quel che fai*, Milano, Raffaello Cortina Editore.

Siegel D.(2001), La mente relazionale.Neurobiologia dell'esperienza interpersonale. Milano, Raffaello Cortina Editore.

Solms, M., e Turnbull, O. (2004), *Il cervello e il mondo interno*, Milano, Raffaello Cortina Editore.

Trevarthen, C. (1997), *Empatia e biologia*, Milano, Raffaello Cortina Editore.

TEATRO, SU FUNCIÓN TERAPÉUTICA Y EDUCATIVA ANTE LA VIOLENCIA. ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICO DE LAS PUBLICACIONES EN BASES DE DATOS ESPAÑOLAS E INTERNACIONALES

Maria Luisa Mondolfi y Margarita Pino-Juste

Universidad de Vigo

Resumen

En este trabajo se ha analizado la bibliografía indexada en las bases de datos españolas Dialnet e ISOC y las internacionales Medline, Psycinfo, Scopus y Web of Knowledge desde una aproximación cualitativa. Para ello se ha optado por un estudio no experimental de diseño transaccional con una muestra final de 57 documentos. Las investigaciones analizadas emplean las técnicas del teatro del oprimido, dramaterapia, teatro comunitario teatro de testimonio y *every day theatre* con variedad de estrategias y metodologías, mayoritariamente cualitativas, en diferentes poblaciones y países. Los indicadores bibliométricos señalan que la mayoría de las publicaciones se editan tipo artículo, el índice de coautoria es muy bajo, y el idioma de salida del texto es mayormente inglés, lo que resulta un indicador que aparentemente explica la tendencia al aislamiento de las investigaciones españolas. Es poco relevante la producción científica en España sobre el teatro como técnica terapéutica. Los países con mayor número de investigaciones y editoriales en el tema (Estados Unido, Reino Unido y Canadá) son angloparlantes. La productividad y variedad de publicaciones aportan datos valiosos para investigaciones futuras de base empírica sobre la utilidad del teatro para prevenir y tratar la violencia de género.

Palabras Clave: violencia, género, teatro, dramaterapia.

Abstract

This study has analyzed indexed bibliography from Spanish databases Dialnet and ISOC, the international ones Medline, Psycinfo, Scopus and Web of Knowledge. Qualitative approach has been followed in a non-experimental transactional study. The studies that we have finally analyzed used theatre of the oppressed, dramatherapy, community theatre, theatre of witness and every day theatre, as techniques. Those all have variety of strategies and methodologies, mainly qualitative, among different

populations and countries. Bibliometric indicators suggest that most of the publications are journal article type; the index of coauthored articles is very small. The most frequent output language is english, which seems to be the indicator that explains the apparent tendency to isolation in spanish researches. Scientific production in Spain about theatre as a therapeutic strategy is not very relevant. The countries with more research and editorials on the subject (United States, United Kingdom and Canada) are anglophone. Productivity and variety on the publications provide valuable information for further empirical researches, related to the usefulness of theatre in preventing and attending gender violence.

Key Words: violence, gender, theatre, dramatherapy.

Introducción

El teatro se ha empleado como herramienta terapéutica y pedagógica en experiencias contemporáneas de América y Europa en el ámbito de la violencia (Ahrens, Rich, y Ullman, 2011; Belknap, Haglund, Felzer y Schneider, 2013; Boal, 2002; Christensen, 2013; DuComb, 2012; Rich, 2010) y como estrategia terapéutica (Berliner, 2012; Dokter, 2011; Leeder y Wimmer, 2006; Ramsden, 2011; Rousseau, Benoit, Gauthier, Lacroix, Alain, Rojas y Bourassa, 2007; Smeijsters, y Cleven, 2006; Zografou, 2011) consideramos pertinente un estudio bibliométrico en bases de datos españolas e internacionales para conocer el estado de la cuestión para posibles estudios y alternativas de intervención.

Este trabajo tiene como objetivo describir la literatura especializada publicada en las bases de datos nacionales e internacionales sobre el empleo del teatro con fines terapéuticos o educativos en poblaciones que han padecido o ejercido violencia.

Método

Se trata de un estudio no experimental de diseño transaccional descriptivo sobre las características de publicaciones que relacionan teatro, dramaterapia y violencia. Se sigue una aproximación cualitativa en el análisis de contenido de las características y temáticas de las publicaciones (Hernández, Fernández y Baptista, 2010; Creswel, 2009).

Para el muestreo intencionado se seleccionó Dialnet como base de datos hispana multidisciplinar y a ISOC como base de datos que recoge las publicaciones españolas en el ámbito de las ciencias sociales. Se empleó la ecuación de búsqueda: *violencia Y (teatro o "dramaterapia").*

Para la muestra en bases de datos internacionales se seleccionó el Medline como especializada en el área de la salud, Psycinfo en el área de psicología para reducir la búsqueda al área terapéutica; mientras Scopus y Web of Knowledge como bases multidisciplinares para ampliar la búsqueda a otras disciplinas. Así mismo, se empleó la ecuación de búsqueda: *violence AND (theatre OR "dramatherapy")*.

Se excluyeron documentos no relacionados al teatro con fines terapéuticos o usos pedagógicos del teatro en materia de violencia, tales como los de análisis de contenido desde perspectiva de género de literatura teatral.

Se amplió el criterio de inclusión al empleo del teatro en programas educativos o terapéuticos dirigidos a agresores u otras poblaciones específicas con dinámicas relacionales de violencia.

Resultados

Indicadores bibliométricos

De las bases de datos españolas, ISOC no arrojó resultados y los obtenidos en Dialnet se muestran en la tabla I.

Tabla I. *Fuentes de los Documentos Recuperados en las Bases de Datos Españolas*

Tipo de publicación	**%**	**n**	**Año**	**Colaboraciones (n° autores)**	**País de Publicación**	**Idioma**
Capítulo de libro	50%	2	2001 2004	1 1	España	Castellano
Artículo en revista	50%	2	2011 2012	3 1	España	Castellano

Como podemos comprobar es poco relevante la producción científica sobre el teatro como técnica terapéutica en España en contextos de violencia.

Grafico I. Fuentes de los documentos recuperados en bases de datos internacionales

Sin embargo, es mucho más abundante en los países anglosajones sobre todo en el formato artículo. Las razones de utilizar esta fuente puede deberse a que todavía no existe un cuerpo de conocimientos consolidado que permita estructurar un compendio de resultados fruto del desarrollo científico de este contenido de forma sistemática.

Grafico II. Distribucion de las Publicaciones en Bases de Datos Internacionales por años

De hecho, la juventud de los estudios sobre esta temática puede comprobarse en el cuadro anterior donde podemos observar que los estudios se suceden practicamente en los últimos veinte años.

Las causas pueden ser múltiples, pero en principio, es evidente que el estudio de la violencia como variable es poco analizada hasta el momento.

El índice de coautoría es muy bajo y nos encontramos fundamentalmente artículos (el 58%) escritos por un solo auotr lo que demuestra la escasez e grupos de investigación consolidados que utilicen esta temática como principal línea de investigación.

El idioma de salida de las publicaciones es fundamentalmente el inglés en el 93 % de los casos, como era de esperar, dada la utilización de este idioma en las publicaciones de ámbito científico. El inglés sigue siendo hoy por hoy la lengua franca para el intercambio de conocimientos a nivel internacional.

Los países con más publicaciones son Estados Unidos y Reino Unido, pero de las filiaciones institucionales de los autores vemos que Canadá es uno de los países con más grupos de investigación, pero orienta sus publicaciones a editoriales estadounidenses, al igual que Brasil. Mientras, Nueva Zelanda, Países Bajos, India, Sudáfrica, Dinamarca, Suiza, India, Australia, Polonia, China, suelen publicar en Reino Unido.

Análisis de contenido

La tabla II muestra frecuencias y porcentajes del contenido de los 57 documentos recuperados, de acuerdo a la estrategia de intervención.

Tabla II. *Estrategias de Intervención y Metodologías Empleadas*

Tipo de Intervención	Estudio Teórico	Estudio Empírico Cualitativo	Estudio Empírico Cuanti - cualitativo	Total	%
Dramaterapia	3	7	2	12	21
Teatro Pedagógico	0	5	4	9	15,7
Teatro de Testimonio	0	2	0	2	3,5
Teatro del Oprimido	1	3	3	7	12,3
Teatro Comunitario	2	9	2	13	22,8
Every Day Theatre	0	3	0	3	5,2
Intervención Mixta	2	5	4	11	19,3
	8	34	15	57	

En el Gráfico III se muestran las intervenciones, concatenadas con las poblaciones de los estudios.

Grafico III. Estrategias de Intervención Empleadas por Población

Conclusiones y Discusión

Hemos de precisar que la mayoría de los documentos recuperados proceden de revistas académicas lo que sugiere una tendencia a que las publicaciones en el área sean mayoritariamente de carácter empírico y son relativamente recientes.

La mayoría de los grupos de investigación pertenecen a universidades y algunos colaboran con otras instituciones. El que la población más frecuente sea estudiantes universitarios, sugiere una forma de aislamiento de estos grupos de investigación dentro de su propia comunidad, siendo las poblaciones de mayor riesgo social las menos abordadas.

La mayoría de los grupos dedicados estas investigaciones pertenecen a Estados Unidos, Reino Unido y Canadá; siendo los dos primeros los principales difusores en publicaciones especializadas, lo que explica que el idioma imperante para ello sea el inglés.

De ahí la importancia del dominio no sólo de la gestión terminológica (indispensable para acceder a los conceptos clave en la propia lengua y en inglés) sino también del conocimiento del inglés general (indispensable para intercambiar datos y

dar a conocer el conocimiento producido) con el fin de formar parte en la comunidad científico discursiva (Bhatia 2002) y de obtener la capacidad de explotar el conocimiento lingüístico de manera apropiada para adecuarse al contexto (Bhatia 2004).

El teatro (comunitario, del oprimido, de testimonio, de cada día y pedagógico) y la dramaterapia se caracterizan por la transdisciplinariedad constante, con el empleo de técnicas mixtas tanto en la intervención como en la investigación y recogida de datos.

Podría ser importante sistematizar las experiencias y delimitar el estudio de las estrategias para sustentar posibles intervenciones y programas con replicabilidad.

Referencias

Ahrens, C. Rich, M. y Ullman, J. (2011). Rehearsing for real life: The impact of the InterACT sexual assault prevention program on self-reported likelihood of engaging in bystander interventions. *Violence Against Women, 17*(6), 760-776. doi:10.1177/1077801211410212

Belknap, R. A., Haglund, K., Felzer, H., Pruszynski, J. y Schneider, J. (2013). A theater intervention to prevent teen dating violence for mexican-american middle school students. *Journal of Adolescent Health, 53*(1), 62-67. doi:10.1016/j.jadohealth.2013.02.006

Berliner, P. (2012). Så rejser jeg mig op og vandrer tilbage til paamiut. om monologer i unges teater i paamiut asasara. *Psyke & Logos, 33*(2), 409-437.

Bhatia, V. J. (2002). Applied genre analysis: A multiperspective model. *Ibérica*, 4, 3-20.

Bhatia, V. J. (2004). *Worlds of written discourse. A genre-based view*. Londres: Continuum.

Boal, A. (2002). *Juegos para actores y no actores: Edición ampliada y revisada*. Barcelona: Alba.

Christensen, M. C. (2013). Using theater of the oppressed to prevent sexual violence on college campuses. *Trauma Violence & Abuse, 14*(4), 282-294. doi:10.1177/1524838013495983

Creswell, J. (2012). Educational research. Planning, conducting, and evaluating

DuComb, C. (2012). Staging violence in pig iron theatre company's anodyne. *Theatre Journal, 64*(2), 197.

Hernández, R.,Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación.* Lima: Mc Graw Hill.

Leeder, A. y Wimmer, C. (2006). Voices of pride: Drama therapy with incarcerated women. *Women & Therapy, 29*(3-4), 195-213. doi:10.1300/J015v29n03_1

Ramsden, E. (2011). Joshua and the expression of make-believe violence: Dramatherapy in a primary school setting. (pp. 53-65). New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group, New York, NY.

Rich, M. (2010). The interACT model: Considering rape prevention from a performance activism and social justice perspective. *Feminism & Psychology, 20*(4), 511-528. doi:10.1177/0959353510371366

Rousseau, C., Benoit, M., Gauthier, M., Lacroix, L., Alain, N., Rojas, M. V., & Bourassa, D. (2007). Classroom drama therapy program for immigrant and refugee adolescents: A pilot study. *Clinical Child Psychology and Psychiatry, 12*(3), 451-465. doi: http://dx.doi.org/10.1177/1359104507078477

Smeijsters, H. y Cleven, G. (2006). The treatment of aggression using arts therapies in forensic psychiatry: Results of a qualitative inquiry. *Arts in Psychotherapy, 33*(1), 37-58. doi:10.1016/j.aip.2005.07.001

Zografou, L. (2011). *Dramatherapy and addiction: Learning to live with destructiveness*. (pp. 108-119). New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group, New York, NY.

LA DRAMATIZACIÓN COMO TÉCNICA PARA LA MEJORA DE LA COOPERACIÓN Y CREATIVIDAD

Fernández-Aguayo, S. y Pino-Juste, M.

Universidad de Vigo

Resumen

Antecedentes. Ante la necesidad de ofrecer una alternativa a un grupo de niños en riesgo de exclusión que les facilitase herramientas para desarrollarse como personas y formar parte de la sociedad nos propusimos *diseñar, aplicar y evaluar un programa de teatro con el fin de potenciar su cooperación y creatividad.* **Método**. El problema objeto de estudio se analizó bajo un diseño etnográfico. Para la implementación del programa se empleo una metodología por proyectos donde todas las actividades se enfocaron hacia la creación colectiva de un musical. Las técnicas metodológicas fundamentales fueron técnicas de grupo y cooperativas. **Resultados.** El análisis pretest-postest muestra un aumento de la creatividad y una disminución de la cooperación. Sin embargo, los datos recogidos durante cada una de las sesiones muestran un aumento de ambos. Esta contradicción puede deberse a que sobredimensionaron el pretest y lo cubrieron desde una deseabilidad social y el postest en base a la experiencia, por lo que entendemos que se han hecho conscientes de que significa cooperar durante el propio proceso. **Conclusiones.** En función de los resultados podemos sugerir que la utilización del drama como recurso terapéutico en colectivos en riesgo de exclusión social es eficaz para aumentar la cooperación y creatividad.

Abstract

Background. From the need of offering alternatives for a group of children at risk of social exclusion, in order to give them some tools that might facilitate their development as individuals so as their integration into the society; we have proposed to design, enforce and assess a theatre program for the purpose of encourage their cooperation and creativity skills. **Method.** The subject matter of this study was analyzed through an ethnographic design. For the implementation of the program, we followed a project-based methodology, where every activity was oriented to the collective creation of a musical. The basic methodological techniques were group and cooperative

strategies. **Results.** The pretest-posttest analysis indicates increased creativity and decreased cooperation. However, the data collected during each of the sessions indicates an increase in both. This contradiction may be due to the pretest overvaluation and answering according to social desirability and the posttest based on experience results, by which we mean that they have become aware of what it means to cooperate during the process itself. **Conclusions.** Based on the results, we can suggest that using drama as a therapeutic resource in groups at risk of social exclusion is useful to encourage cooperation and creativity.

Introducción

Como sabemos cualquier niño podrá proyectarse en el futuro y desarrollarse en sociedad cooperando con otros y buscando soluciones creativas para los problemas que se le planteen durante el transcurso de la vida (Ferreiro, 2012; Pujólas, 2012).

Como se indica en varios estudios, cooperar significa trabajo, pero también ayuda, interés y apoyo (Pujólas, 2010). La cooperación añade a la colaboración un plus de solidaridad, de ayuda mutua y de generosidad (Pujólas, 2010: 55). El aprendizaje cooperativo desarrolla al máximo sus posibilidades (Lago, Pujólas y Naranjo, 2011), y los prepara para la convivencia en sociedad (Pujólas, 2012).

Con respecto a la creatividad sabemos que todas las personas nacen con capacidades creativas (López y Navarro, 2010; Nuñez y Navarro, 2007) pero es necesario desarrollarlas a través de un esforzado proceso (Menchén, 2012). La creatividad se define como la capacidad para generar algo nuevo. La educación para y a través de la creatividad los prepara para una realidad cambiante y llena de retos (Ferreiro, 2012).

En este contexto, la dramatización, entendida como el teatro con fines educativos donde cobra más importancia el proceso que el resultado, busca desde la acción, desarrollar las capacidades de los participantes con el fin de que aprendan a expresarse y a relacionarse con aquello que les rodea, les proporciona un lugar concreto donde representar abstractos (Núñez y Navarro, 2007) y les permite relacionarse con diferentes problemáticas sin la necesidad de que tengan que vivirlas directamente (Gomes y Pino, 2012). La dramatización puede facilitar la adopción de valores, ya que

según Parra (2003) estos no pueden intelectualizarse; su aprendizaje ha de ser desde la experiencia.

Partiendo de esta situación, nos proponemos diseñar, aplicar y evaluar un programa de teatro con el fin de potenciar la cooperación y creatividad de un grupo de adolescentes en riesgo social.

Método

Se trata de un estudio de caso grupal de naturaleza descriptiva, interpretativo y evaluativo mediante un diseño preexperimental pretest-postest y un seguimiento durante todo el proceso con el fin de triangular las técnicas e instrumentos de forma que se consiga saturar la información y obtener una visión más real sobre la eficacia del programa (Yin, 1993; Jones, 1993; Naranjo, 2006).

Materiales

Para la evaluación del programa se han utilizado técnicas cualitativas que permiten la retroalimentación constante del proceso e instrumentos cuantitativos para comprobar la eficacia del programa (tabla 1).

Tabla 11. *Tipos, técnicas e instrumentos de evaluación*

TIPO DE EVALUACIÓN	**TÉCNICA**	**INSTRUMENTO**
DIAGNÓSTICA	ENCUESTA	CUESTIONARIO DE COOPERACIÓN (Sánchez, Mesa y Cabo, 1996)
	TEST	Adaptación TPTCT: TEST DE PENSAMIENTO CREATIVO EXPRESIÓN FIGURADA (Jiménez, Artiles, Rodríguez y García, 2007)
	ANÁLISIS DE CONTENIDO	Descripción: ¿cuál es mi sueño? ¿puedo conseguirlo?
FORMATIVA	OBSERVACIÓN	Diario de las sesiones.
		Registro sesiones.
		Registro individualizado.
		Grupos discusión.
	ANÁLISIS DE CONTENIDO	Sobre la construcción del musical: - Traer músicas. - Traer objetos.
SUMATIVA	ENCUESTA	AUTOEVALUACIÓN
		CUESTIONARIO DE COOPERACIÓN (Sánchez, Mesa y Cabo, 1996)
	TEST	Adaptación TPTCT: TEST DE PENSAMIENTO CREATIVO EXPRESIÓN FIGURADA (Jiménez, Artiles, Rodríguez y García, 2007)
	OBSERVACIÓN	Rúbrica de evaluación de la representación final.

Participantes

El programa se dirige a preadolescentes entre 10 y 12 años, en su mayoría, con dificultades de integración social.

El objetivo general fue descubrir e interiorizar habilidades y destrezas de desarrollo personal y social para la mejora de la cooperación y creatividad a través de la creación colectiva de una obra teatral. Se empleo una metodología por proyectos donde todas las actividades se enfocaron a la creación colectiva de un musical. Esta metodología permite trabajar desde la práctica haciendo que los sujetos se enfrenten a los problemas que surjan y tengan que resolverlos (Railsback, 2002). Las técnicas

metodológicas fundamentales fueron técnicas de grupo y cooperativas teniendo siempre en cuenta el progreso individual de cada participante.

Procedimiento y análisis de los datos

Se desarrolló en un contexto de educación no formal dentro de la programación de una ludoteca en una gran ciudad. Se implementa de octubre a mayo, ejecutando dos sesiones a la semana de una hora cada una. Bajo la supervisión de la educadora, los sujetos diseñaron y estructuraron las diferentes actividades. El tema del musical fue: *"los sueños".* Las sesiones, generalmente, mantienen la misma estructura: Actividades de calentamiento, trabajo individual, trabajo grupal y lluvia de sueños.

Para el control, registro y análisis de los datos se utilizó el programa Microsoft Excel 2007.

Resultados

Resumimos a continuación los tres casos analizados.

CASO 1: Pretest-postest creatividad: 18-90, la atmosfera de seguridad permitía que pudiese expresarse sin miedo. Tuvo una evolución inconstante, lo que prueba la necesidad del ensayo error, terminando con una evolución global positiva. Fluidez 40-80, Rapidez en la elaboración de ideas 40-80, Originalidad 40-100 y Conectividad entre las ideas propuestas 0-100. El pretest-postest cooperación 90-85, por el contrario, lo datos del proceso muestran un aumento. Interacciones Amistosas 40-80, Asociación Flexible 60-100 y Conductas de Ayuda 80-80.

CASO 2: Pretest-postest creatividad: 85-96. Los datos obtenidos en el proceso lo corroboran. Fluidez 20-100, Rapidez 20-100, Originalidad, 20-100, Conectividad 20-100. Hubo inconstancia en el proceso donde los picos más bajos se correspondieron con las creaciones individuales. El pretest-postest de cooperación 87-80, tampoco se corrobora con los datos del proceso. Interacciones Amistosas 60-80, Asociación Flexible 60-80 y conductas de Ayuda 80-100.

CASO 3: Pretest-postest creatividad: 92-96. Los datos del proceso lo corroboran. Fluidez 20-100, Rapidez 20-100, Originalidad 20-100 y Conectividad 20-100. El pretest muestra un inicio alto, algo que no se corresponde con el inicio del proceso. Este sujeto mostró la necesidad de agradar a la monitora contestando desde la deseabilidad. El

pretest-postest de cooperación 82-78 tampoco concuerdan con el proceso. Interacciones Amistosas 60-100, Asociación Flexible 60-100 y Conductas de Ayuda 60-100.

Discusión y conclusiones

Los resultados manifiestan que los sujetos que participan en un programa para la mejora de la cooperación y creatividad basado en el teatro mejoran ostensiblemente estas capacidades.

Aunque se observó a través de la escala una disminución en el pretest-postest de la cooperación, los datos recogidos durante las sesiones determinan por el contrario un aumento. Creemos que esta contradicción puede deberse a un desconocimiento práctico del trabajo cooperativo, por lo que cumplimentaron el cuestionario desde una deseabilidad social. Una vez implementado el programa y trabajada la cooperación desde la práctica, pudieron cubrir el postest desde su propia experiencia.

Esta experiencia ha proporcionado a los participantes un ejemplo concreto de trabajo, esfuerzo y éxito. Permitiéndoles comprobar en la práctica que sí es posible alcanzar sus metas y propósitos.

Pero es preciso tener en cuenta que estas capacidades no se adquieren una vez y se consolidan para siempre, sino que necesitan de un proceso para su consolidación como hábito (Menchén, 2012; Pujólas, 2012).

Por ello, En función de los resultados podemos sugerir que la utilización del drama como recurso terapéutico en colectivos en riesgo de exclusión social es eficaz para aumentar la cooperación y creatividad.

Nos parecen evidentes las implicaciones de estos resultados para futuras intervenciones educativas en este u otros colectivo de riesgo. Será importante aumentar la población y obtener datos de forma más abundantes que permitan generalizar estos resultados.

Referencias

Ferreiro, R. (2012). La pieza clave del rompecabezas del desarrollo de la creatividad: La escuela. *REICE, 10*(2), 7-22.

Gomes, C. y Pino, M. (2012). Consolidar as experiências com o teatro em épocas de crise económica. *Revista Diálogos com a Arte*, *2*, 123-137

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 de gobierno de canarias.

Jones, E. E. (1993). Introduction to Special Section: Single-Case Research in Psychotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *61*(3), 371-372.

Lago, J.R., Pujólas, P. y Naranjo, M. (2011). Aprender cooperando para enseñar a cooperar: procesos de formación/asesoramiento para el desarrollo del programa ca/ac. *Aula, 17*, 89-106.

López, O. y Navarro, J. (2010). Rasgos de personalidad y desarrollo de la creatividad. *Anales de psicología, 26*(1), 151-158.

Menchén, F. (2012). Atrévete a ser creativo: pasos para ser creativos. *REICE, 10*(2), 249-263.

Naranjo, M. (2006). Evaluación de programas de salud. *Comunidad y Salud, 4*(2), 34-37.

Núñez, L. y Navarro, M.R. (2007). Dramatización y educación: aspectos teóricos. *Teoría de la educación, 19*, 225-252.

Parra, J.M. (2003). "La educación en valores y su práctica en el aula". *Tendencias Pedagógicas, 8*, 69-88.

Pujólas, P. (2010). La estructura de la actividad en el aula: ¿colaborar o cooperar? *Arbela, 42*, 54-58.

Pujolàs, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI, 30*(1), 89-112.

Railsback, J. (2002). *Project-Bases instruction: Creating Excitement for learning.* Portland: Northwest Regional Educational Laboratory.

Sánchez, S., Mesa, C. y Cabo, J. (1996). Construcción de escalas de actitudes de tolerancia y cooperación para un contexto multicultural. *Enseñanzas, 14*, 81-97.

Tejerina, I. (2005). *La educación en valores y el teatro. Apuntes para una reflexión y propuesta de actividades*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

Yin, R. K. (1993). *Applications of Case Study Research.* London: SAGE.

EMOTIONAL EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL: KEYS FOR ITS INTERVENTION

David Lanza Escobedo

Universidad Autónoma de Madrid

Abstract

Economic, social and cultural changes currently taking place in our societies, along with their direct impact on the wellbeing of their citizens, have all led to a rethink of the function of the educational institution. Its mission today has moved beyond mere instrumental content learning, with the aim of helping learners to compete in the labour market, to addressing its emotional dimension. Doing so involves equipping the student body with all the skills that will help them to understand and regulate their own emotions, while also empathising with those of others. For this purpose, members of the educational community, particularly teachers, must perform specific actions to promote not only its development, but also its implementation. An intervention in this regard should revolve around three axes: the school, the classroom and the family. In this paper we will present a didactic proposal to work on emotional awareness and self-regulation in the classroom as the main scope of intervention while also offering a series of guidelines to address emotional education delivered in the school as a whole, through its dynamics and official documents. Finally, we discuss certain strategies that we hope will strengthen the emotional competencies of families, with the aim of transferring them to their homes and setting certain healthy parent-child interactions.

Resumen

En la actualidad, los cambios económicos, sociales y culturales que están sufriendo nuestras sociedades, y que inciden directamente en el bienestar de la ciudadanía, han hecho que la institución escolar se replantee su función. Ahora, su misión va más allá del aprendizaje de contenidos instrumentales –que ayuden al discente a competir en el mercado laboral–, para pasar a considerar su dimensión emocional. Hacerlo, supone dotar al alumnado de todas aquellas habilidades que le permitan conocer y regular sus propias emociones, y a la vez, empatizar con las de los demás. Para ello, los miembros de la comunidad escolar, y en especial el profesorado, deben llevar a cabo acciones

concretas que favorezcan no solo su desarrollo, sino también su implementación. Una intervención en este sentido debe girar en torno a tres ejes: el centro, el aula y la familia. En este trabajo presentaremos, por una parte, una propuesta didáctica para trabajar la conciencia emocional y la autorregulación en el aula –como ámbito principal de intervención–; y por otra, ofreceremos una serie de pautas para abordar la educación emocional desde el centro –como globalidad– a través de sus dinámicas y documentos oficiales. Por último, expondremos algunas estrategias con las que intentaremos fortalecer las competencias emocionales de las familias con el objetivo que las transfieran a sus hogares y marquen unas interacciones paterno-filiales saludables.

Introduction

Emotional education in recent years appears to have become the most effective instrument possessed by the educational institution to meet educational and social requirements demanded by society. In fact, many teachers and even the Public Administration have shown their interest in emotional education, considering it as the best resource to alleviate problems, such as school dropout or lack of motivation of students, which plague the school system (Acosta, 2008). In addition, the current economic context, marked by a high rate of youth unemployment and clear employment uncertainty and insecurity that cannot be ignored or overlooked by schools, has led to schools taking on a new challenge: to equip students with all those personal skills that would enable them to cope with a hostile environment with the highest likelihood of success (Clouder, 2011). Hence, emotional and social aspects should be present in the school curriculum, not only because of their connection to performance and professional life, but also because they are a central aspect of individual wellbeing (López, 2009). According to this approach, it is clear that the propaedeutic character of traditional education cannot hold up to the current reality. If only intellectual skills are cultivated in schools, the dissociative model between cognition and emotion is allowed to be maintained, while if we also foster socio-emotional skills, this contributes not only to the integral development of the student but also to correct adaptation to the environment (Acosta, 2008).

Emotional education: a conceptual approach

Emotional education involves an educational process that is both ongoing and permanent owing to the fact that it must be present throughout the entire life cycle and in the educational curriculum with the purpose of developing emotional skills that contribute to achieving an optimal level of personal and social wellbeing (Bisquerra et al., 2000; Bisquerra, 2006; Bisquerra, 2008).

Addressing the issue of emotional education entails both talking about emotional intelligence, as this refers to the set of skills that allow the individual to understand and regulate their own emotions, while also empathising with those of the other (Vallés, 2002). However, the search for wellbeing, as well as the development of emotional intelligence, must be carried out by following several ethical and moral principles to help forge a network of healthy and morally acceptable interactions (Bisquerra et al., 2011). While emotional intelligence skills do not form a specific of the curriculum, these must be taught and learned. There should be awareness of these as conceptual contents, and these should be applied in terms of procedural content in such a way as to generate interpersonal dynamics between all members of the educational community that will enable the existence of a climate of co-existence within schools and an ultimately positive and healthy social climate for their members (Vallés, 2002).

The school: intervention areas

Working on emotional education in a school is not a simple task (Bisquerra et al., 2000). It firstly entails paying special attention to all formal aspects and agents that make up this organisation. Therefore, any intervention must be preceded by a thorough analysis of the general context, and of the learners in particular, taking into account their needs and age, in order to adapt it to the singularities of this group and its environment (Acosta, 2008). Secondly, it requires teachers interested in and committed to the task of providing education on emotions, which requires advance training, which in many cases, is not possessed by teachers. This would therefore require many teachers to undergo personal retraining, with the purpose of acquiring the necessary knowledge and skills in the field of emotional education. The role of the educational psychologist is essential in this process, as this is the person responsible for providing support to teachers on behalf of the Guidance Department when they feel insecure or when they

are overwhelmed with feelings of not being up to the job (Bisquerra et al., 2000), or even when dealing with absence of the same. Finally, emotional education should not be understood on an incidental or an ad hoc basis, but rather as a true educational philosophy that permeates daily practice, and involves all members of the school community. An intervention in this regard will be structured around three areas:

- **School**. Intervention in this field aims to acknowledge the importance of emotional education as a way to: (a) achieve active participation of the student body and its personal development; and b) improve interaction within the school. For this reason, it is necessary to carry out the following actions:
  - *Drafting of official documents.* Emotional education and wellbeing must appear as imperative objectives of the School's Educational Project on the one hand, and the *curriculum* on the other hand (Acosta, 2008; Bisquerra et al., 2011).
  - *Management of regulations.* Students have a duty to know about school regulations, while also having the right to participate in its management and monitoring (Acosta, 2008; López, 2009). Managing, sharing and respecting regulation that comprises this normative framework for action facilitates not only peaceful coexistence, but also acts as leverage to ensure the experience of positive emotions and personal strength (Acosta, 2008). This measure, also known as *inductive discipline*, is based on the asymmetric relationship between the teacher and learner, where the former does not get involved with the student in the formulation of the regulations once justification and argumentation has taken place in a climate of debate that opens up the possibility of its change or application (López, 2009).
  - *Peaceful conflict settlement*. Whenever there is a clash of interests between two or more people, this generates a situation of tension between both parties, where negotiation has been shown to be the most effective resolution strategy. For that very reason, negotiation when dealing with passive outputs, where one of the parties puts his/her objectives to one side and allows those of the other party, or aggressors, to prevail, where both parties want to achieve their goals at any cost,

requires the development of more advanced skills. These skills, such as how to communicate well or sensing the thoughts and feelings of the other party, will allow those involved to reach an agreement and strengthen the social link that unites them. Negotiation also allows the emergence of feelings of subjective wellbeing and personal strength, unlike the ones cited above, where feelings of sadness, fear or anxiety build up in the case of the passive party, or anger, bitterness and revenge in the aggressive parties, which can lead to an escalation of conflict (Acosta, 2008).

- **The classroom**. Intervention should be ideally carried out within teaching hours and through an active learning methodology. However, this does not mean that this cannot be dealt with in other curriculum areas. Activities will be particularly aimed at working on emotional awareness and self-regulation. Emotional awareness refers to becoming aware of one's own emotional state, and expressing it through verbal and non-verbal language, as well as recognising the feelings and emotions of others. Self-regulation is the ability to regulate impulses and unpleasant emotions, tolerate frustration and knowing how to wait for the rewards (Bisquerra, 2006; López et al., 2003; Renom et al., 2003). Emotional awareness can be worked on with exercises that help students to associate emotions with past situations or possible future experiences. For example, students could be asked to bring photos containing important moments of their life, such as a trip, a birthday or Christmas, and to explain to their classmates the emotions they felt in each situation. Another possible activity could involve the teacher giving the class several hypothetical situations to allow them to say what emotion they think they would feel. Finally, self-regulation can be addressed through activities that allow the students to identify emotions, analysing and valuing their possible responses. The semaphore of emotions is a useful activity in this regard. The semaphore is a metaphor where the red light refers to the identification of the emotion, the orange one to reflection, through the analysis of the causes that triggered the emotion, and the green light to the expression of the emotion and the search for a solution. Here, students will explain the steps that resulted in a situation involving an impulsive reaction

followed by the steps that they would have taken, in accordance with the guidelines of the model, to achieve a more positive output (Renom et al., 2003).

- **The family**. It would appear that we have reached a utopian situation given that families today educate their children in values and affective development. While in the past, this role was exclusively relegated to the family, the truth is that it is a task that is shared with the school (López, 2003). The family, which generally covered basic as well as social and emotional needs, devotes an insufficient time to the care of the latter. This may be sometimes due to a lack of time, but it can also be due to lack of knowledge about how to do so or lack of skills in this area (Acosta, 2008; Bisquerra et al., 2011). In this regard, the intervention that we use will be aimed at providing parents with all those abilities, skills and knowledge to empower them in emotional education. This training, which will be carried out within the school, will be delivered through courses, workshops or seminars. Certain keys will be offered in order to improve wellbeing, interpersonal relationships and the emotional state of the family during the preparation period. Some of these will be aimed at reminding them of the importance of: a) providing a climate of emotional security in the home, including the experience of being unconditionally accepted, loved and cared for by people who are perceived as effective (López, 2009); b) the emotional content of parental messages, and their impact on the formation of behavioural patterns in their children (Bisquerra et al, 2000); and c) communication as a vehicle for the expression of emotions and the reminder that their parents are going to continue loving them equally regardless of the emotion that they feel (López, 2011).

References

Acosta, A. (2008). Educación emocional y convivencia en el aula. En Mª S. Jiménez (Coord.), *Educación emocional y convivencia en el aula*, (pp. 11-30). Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

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

Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre educación, 11*, 9-25.

Bisquerra, R. (2008). Educación emocional para la convivencia: Las competencias emocionales. En Mª S. Jiménez (Coord.), *Educación emocional y convivencia en el aula*, (pp. 143-162). Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

Bisquerra, R. (Coord.) (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Clouder, C. (2011). Una nueva mirada. En C. Clouder (Direc.), *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional. Informe Fundación Botín 2011*, (pp. 17-31). Santander: Fundación Botín.

López, E. (Coord.) (2003). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Barcelona: Praxis.

López, E. (2011). Bases didácticas de la educación emocional: un enfoque práctico. En R. Bisquerra (Coord.), *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*, (pp. 71-88). Bilbao: Desclée de Brouwer.

López, F. (2009). *Las emociones en la educación*. Madrid: Morata.

Renom, A. (Coord.) (2003). *Educación emocional. Programa para Educación Primaria (6-12 años*). Barcelona: Praxis.

Vallés, A. (2002). *Educación emocional*. Valencia: Promolibro.

DIFERENCIAS EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES DE SECUNDARIA ANTE LA EVALUACIÓN CON Y SIN EXAMEN ESCRITO. ESTUDIO DE CASO EN COLIMA, MÉXICO

Yudith Adilene Casillas Valencia, Laura Jeanette Ochoa Quintero, Ana Yaquelinne Palacios Granados y Renato Francisco González Sánchez

Universidad de Colima, Facultad de Ciencias de la Educación de Colima, México

Resumen

Casanova (1998) menciona que el examen escrito ha causado controversia respecto a su efectividad y pertinencia como un instrumento de evaluación determinante para la calificación de los estudiantes, debido a sus desventajas. Por lo anterior, podemos decir que el examen escrito es una herramienta con algunas imperfecciones que alteran el registro del rendimiento de los estudiantes. El presente estudio es cuasi-experimental (Hernández, Fernández y Baptista, 2010) pues incorpora la aplicación de pre-test y post-test a un grupo control y un grupo experimental, con intervención. La muestra fue de 72 estudiantes divididos en dos gruposintactos;el tratamiento consistió en utilizar las estrategias P^3AT^2como forma de evaluaciónen el grupo experimental; del grupo control fue evaluado mediante examen. Los resultados muestran que previo a la intervención no existían diferencias significativas en el rendimiento académico de ambos grupos y posterior a la intervención el grupo experimental reportó un rendimiento significativamente mayor. Se puede afirmar que los estudiantes que son sometidos a una evaluación, donde el criterio principal es el examen escrito, mantienen un menor rendimiento académico que quienes no son evaluados con el examen escrito, por lo cual, es necesario implementar estrategiasde evaluación como P^3AT^2, para favorecer el aprendizaje.

Abstract

Casanova (1998) mentions that the written exam has caused controversy about its effectiveness and relevance as a tool for determining the grade assessment of studentsbecause its disadvantages.

Therefore, we can say that the written exam is a tool with some imperfections, which alter the performance record of students. This study is quasi-experimental (Hernandez, Fernandez and Baptista, 2010), it incorporates the application of pre-test and post-test to a control group and an experimental group, with intervention. The sample consisted of 72 students divided into two groups intact; treatment was to use the P^3AT^2 strategies as a way of evaluation in the experimental group; the control group was evaluated by written exam. The results show that before the intervention there was no significant difference in the academic performance of both groups; after the intervention, the experimental group reported a significantly higher academic performance. We can say that students are submitted to an evaluation, where the main criterion is the written exam, maintain lower academic achievement than those who are not assessed with a written test, therefore, it is necessary to implement assessment strategies as P^3AT^2, to favor learning.

Introducción

A lo largo de la vida estudiantil, somos sometidos a una larga serie de evaluaciones, de las cuales, el examen con frecuencia es considerado un factor determinante en nuestra calificación; en ocasiones se ha dedicado un tiempo excesivo a la memorización de conceptos o contenidos específicos de una sola materia, sin tomar en cuenta que comúnmente se tienen más de una, en un mismo periodo. Nuestra experiencia frente a grupos nos invita a decir que algunos estudiantes no suelen tomar con la seriedad debida el momento de la resolución de un examen (dejando en blanco el 100% del examen o contestando al azar); algunos otros, por su intención de aprobar la materia, toman medidas inadecuadas, como copiar a sus compañeros, apoyarse de pequeñas notas con contenido temático, utilizar su celular como apoyo para obtener las respuestas correctas, entre otras.

Para que un examen escrito pueda evaluar los conocimientos que adquiere un estudiante, debe tener una serie de características y debe seguirse un proceso de validación; además, el instrumento debe ser coherente con el objetivo de aprendizaje, el nivel de profundidad de conocimientos, habilidades y destrezas que se pretenden evaluar en los estudiantes (Yáñez, Larios, Murguía, Preciado y Déniz, 2000). Por otro lado, los exámenes son una estrategia pedagógica muy debatida, debido a que se aplican

de tal forma que no alcanzan su objetivo y además son desfavorables con respecto a la evaluación, no dando un indicio claro de lo aprendido por los estudiantes(Aebli, 2001): “la amenaza con el examen, con la mala nota y con ello la posibilidad de no graduarse o de ser excluido de la escuela, representa la última arma en las manos de unos cuantos maestros” (p. 303), que no tienen la capacidad para lograr motivar a los estudiantes, siendo un motivo por el cual la mayoría de los estudiantes tienen rechazo ante la idea de presentar un examen escrito.

Casanova (1998) menciona que el examen escrito ha causado controversia respecto a su efectividad y pertinencia como un instrumento de evaluación determinante para la calificación de los estudiantes, debido a sus desventajas. Por lo anterior, podemos decir que el examen escrito es una herramienta con algunas imperfecciones que alteran el registro del rendimiento de los estudiantes.

Método

El objetivo de la investigación es evaluar el impacto que las estrategias de evaluación P^3AT^2 (Participación, Problemas, Portafolio, Autoevaluación, Tarea y Trabajo en clase) tienen sobre el rendimiento académico y aprendizaje de los estudiantes de dos secundarias públicas del estado de Colima, México; con el propósito de analizar la efectividad de este tipo de estrategias, como alternativa para la evaluación.

El diseño es cuasi-experimental (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), ya que incorpora la aplicación de pre-test y post-test a un grupo control y un grupo experimental, con intervención. La muestra fue de 72 estudiantes divididos en dos grupos intactos; el tratamiento consistió en utilizar las estrategias P^3AT^2como forma de evaluación en el grupo experimental; el grupo control fue evaluado mediante examen escrito. El instrumento utilizado para medir el aprendizaje fue un examen de conocimientos, revisado por especialistas en el área de matemáticas; diseñado para evaluar el rendimiento académico de los estudiantes en ambos grupos, tanto como en el grupo control como en el grupo experimental; consta de catorce reactivos de opción múltiple, es decir, preguntas cerradas, los cuales abordan contenidos de los bloques II y III del programa general de matemáticas de secundaria, publicado por la SEP edición 2011; en el ciclo escolar 2013-2014.

En un primer momento se aplicaron los pre-test en ambos grupos, se procedió a la intervención que tuvo una duración de dos bimestres. A cada grupo se le implementaron las estrategias de evaluación indicadas, y se procedió a la aplicación de los post-test. Al concluir el proceso se sistematizaron y analizaron datos y se procedió a la obtención de conclusiones.

Resultados, Discusión y Conclusiones

A continuación se muestran los principales resultados.

En el gráfico número 1 se muestran los promedios de cada estudiante del pre-test del grupo control y del grupo experimental, señalando que cuentan con 33 y 39 estudiantes respectivamente.

En el análisis de varianza de un factor anterior se muestran los promedios obtenidos por cada uno de los grupos en el pre-test y el promedio que obtuvo el grupo experimental fue de 3.049242 y el grupo control 3.060897 y el porcentaje de diferencia de los grupos es de 3.220063557, después de esto podemos afirmar que los debido al porcentaje mínimo de diferencia son grupos iguales aptos para la intervención (ver tabla 1).

Tabla 1. *Análisis de varianza de un factor Pre-test*

RESUMEN

Grupos	*Cuenta*	*Suma*	*Promedio*	*Varianza*
PROM PRE EXPERIMENTAL	33	100.625	3.049242	1.312440
PROM PRE CONTROL	39	119.375	3.060897	1.619960

ANÁLISIS DE VARIANZA

Origen de las variaciones	*Suma de cuadrados*	*Grados de libertad*	*Promedio de los cuadrados*	*F*	*Probab*	*Valor crítico para F*	*Porcentaje de diferencia de los grupos*
Entre grupos	0.002428	1	0.002428	0.001641	0.967799	*3.977779*	3.220063557
Dentro de los grupos	103.5566	70	1.47938				
Total	103.5590	71					

En el grafico N° 2 se pueden observar los resultados obtenidos en el post-test; se aprecia que el grupo experimental obtuvo un mejor resultado que el grupo control, a partir de esto, podemos afirmar que las estrategias implementadas P^3AT^2 facilitaron el aprendizaje de los estudiantes, resaltando que el examen escrito se excluye de la evaluación.

En el análisis de varianza de un factor, que se presenta a continuación, se muestran diferentes características que se tomaron en cuenta de los grupos, pero

resaltando el promedio del grupo control y experimental que fue 4.1 y 5.0 respectivamente, con una diferencia de 9 décimas entre ambos, que equivale a un porcentaje de 98.19645891, lo cual asevera nuevamente que existen diferencias significativas en los resultados (ver tabla 2).

Tabla 2. *Análisis de varianza de un factor. Post-test.*

RESUMEN

Grupos	*Cuenta*	*Suma*	*Promedio*	*Varianza*
PROM POST E	33	165	5.0	1.904296
PROM POST C	39	159.3	4.1	3.080718

ANÁLISIS DE VARIANZA

Origen de las variaciones	*Suma de cuadrados*	*Grados de libertad*	*Promedio de los cuadrados*	*F*	*Probab*	*Valor crítico para F*	.	*Porcentaje de diferencia de los grupos*
Entre grupos	14.91511	1	14.91511	5.865335	0.018035	3.977779		98.19645891
Dentro de los grupos	178.0048	70	2.542925					
Total	192.9199	71						

En el grafico N°3 se exponen el conjunto de resultados del instrumento de evaluacion de rendimiento, de ambos grupos en ambos momentos (pre-test y post-test) y se observa notablementa la igualdad inicial y el mejoramiento de el grupo experimetal al termino de la intervención.

Una vez revisados los resultados podemos afirmar que los estudiantes que fueron evaluados con las estrategias P^3AT^2 obtuvieron un mejor promedio que los estudiantes que tuvieron una evaluación con examen escrito. Esto es, el rendimiento académico de los estudiantes que son evaluados con las estrategias de evaluación P^3AT^2, es mejor que el de los estudiantes que son evaluados con estrategias de evaluación en las que el examen está incluido como criterio principal.

En el transcurso de la intervención con el grupo experimental se buscó implementar diferentes estrategias de evaluación, para poder excluir el examen escrito, como criterio de evaluación único, en el aprendizaje de las matemáticas en los estudiantes

Comprobamos que la estrategia de evaluación P^3AT^2, en la que el examen escrito no es considerado, es adecuada para obtener un mejor rendimiento académico, a diferencia de una evaluación donde se utiliza el examen escrito como una herramienta principal.

La resolución de problemas en sustitución del examen escrito ofrece ventajas en el desarrollo de competencias que señala el programa de estudio de matemáticas, en la guía para el maestro publicada por la Secretaría de Educación Pública en el 2011, que incluye el resolver problemas de manera autónoma y que los estudiantes sepan identificar, diseñar y solucionar distintas problemáticas, siendo hábiles para solucionar un problema y utilizando distintos métodos; además de manejar técnicas que permitan efectuar cálculos, con o sin apoyo de una calculadora.

Finalmente, se recomienda que los docentes implementen estrategias diversas de evaluación no centradas en el examen, como las estrategias P^3AT^2, en diferentes casos para poder determinar si es, o no, caso único. De igual manera, se puede buscar mejorar el rendimiento académico, haciendo que los estuantes desarrollen diferentes competencias como son la búsqueda de información, análisis de casos, determinación de resultados, evitando que los docentes usen el examen escrito como amenaza continua durante las clases, desarrollando estrategias para mantener el control grupal y la motivación permanente.

Referencias

Aebli, H. (2001). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo.* (5°ed.). Madrid: Narcea.

Casanova, M. (1998). *La evaluación educativa*. México: Muralla.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010*). Metodología de la investigación.* (5° ed.). México: Mc Graw Hill.

SEP (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro.* Educación Básica. Secundaria. Matemáticas. México: SEP.

Yáñez, J.C, Larios, J., Murguía, J., Preciado, C., y Déniz, A.L. (2000). *Evaluación del aprendizaje*. Editorial Universidad de Colima. (1° Ed.).

CÓMO SE ESTÁ CONTRIBUYENDO AL LOGRO DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS DES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ETAPA DE ENSEÑANZA OBLIGATORIA

***Sandra Gallardo, *Teresa Godall y **Carles González Arévalo**

**Universidad de Barcelona; ** Instituto Nacional de Educación Física de Barcelona*

Resumen

La investigación planteada tenía la finalidad de realizar un análisis descriptivo de las metodologías competenciales que se aplican en el área de Educación Física en la etapa de Enseñanza Obligatoria en los centros educativos de nuestro país. La intención de este planteamiento ha sido la de potenciar una reflexión teórica desde el amplio campo de la acción educativa que se da en las sesiones de Educación Física, para favorecer el desarrollo de la teoría y la práctica, así como abrir nuevos caminos que impulsen el desarrollo de prácticas futuras más competenciales.

El planteamiento de los objetivos de la investigación se ha centrado en:

- Analizar las estrategias y procedimientos metodológicos que se utilizan en los centros educativos para contribuir al logro de las Competencias Básicas desde el área de Educación Física.
- Identificar y conocer la vinculación existente entre el diseño y la aplicación y evaluación de programaciones de Educación Física con enfoque competencial.
- Conocer la trascendencia que están teniendo las competencias básicas en la práctica educativa físico-deportiva cotidiana.

El resultado obtenido recoge cuestiones de interés como el conocimiento y percepción global de las competencias básicas, la implantación del aprendizaje por competencias, el liderazgo en el proceso de implantación, el seguimiento de la implantación y desarrollo del modelo, las implicaciones organizativas del aprendizaje por competencias en los centros educativos, la programación por competencias, el trabajo cotidiano en el aula desde el aprendizaje por competencias, la evaluación por competencias de los alumnos, la formación e información sobre competencias básicas y la actitud de los docentes en referencia a ellas.

En este sentido, hemos acometido una investigación detallada que ha permitido profundizar e incidir en los aspectos fundamentales, así como obtener una visión global sobre el objeto de estudio; para ello, se ha utilizado la entrevista demoscópica a docentes en activo y el análisis de programaciones de Educación Física, como instrumentos principales de recopilación de datos.

Estos instrumentos han permitido medir hasta qué punto la metodología de los docentes especialistas de Educación Física va dirigida a contribuir al logro de las competencias básicas y aparece en la realidad cotidiana de los centros. Para llevar a cabo esta tarea hemos comparado los resultados cuantitativos obtenidos con la teoría establecida respecto a esta temática, obteniendo resultados que evidencian que después de 8 años de implementación de las competencias básicas aún nos encontramos en proceso de transferencia de los conocimientos teóricos a la práctica real.

Abstract

This investigation has the purpose to make a descriptive analysis of the skill-based methodologies applied in the subject area of Physical Education at the stage of compulsory education in schools of our country. The intention of this approach has been to strengthen a theoretical reflection from the wide field of educational action that happens in Physical Education sessions, to favor the development of theory and practice, as well as open new ways to drive the development of more skill-based future experiences.

The proposal of the objectives of the research has focused on:

- Analyze strategies and methodological procedures used in schools to help to the achievement of the Basic Skills/Competences from the subject area of Physical Education.
- Identify and know the link between design, implementation and evaluation of physical education programming with skill-based perspective.
- Know and understand the importance that have Basic Skills/Competences in daily physical-sports school experience.

The result collects issues of interest such as knowledge and global perception of Basic Skills/Competences, implementation of learning by skills, leadership in the implementation process, monitoring of the implementation and development of the

model, organizational involvement of learning Skills/Competences in schools, programming by competences, daily work in classroom from learning Skills/Competences, assessment of students by Competences, training and information of Basic Skills/Competences and attitudes of teachers in reference to them.

In this direction, we have undertaken a detailed investigation that has allowed to go deep and influence in main aspects, as well as get a global view of the studies aim; for this reason, we used the demoscopy interview to active teachers and analysis of schedules of Physical Education, as main instruments for data collection.

These instruments have allowed to measure in order to know until what point the methodology of physical education specialists teachers is aimed to contribute to the achievement of Basic Skills/Competences and appears in the daily reality of schools.

In order to carry through this task we have compared the quantitative results that we have got with the theory on this topic, getting results which show that after 8 years of implementation of Basic Skills/Competences we are still in process of transferring theoretical knowledge into real practice.

Introducción

Las competencias básicas irrumpen en el sistema educativo español con la publicación de la Ley Orgánica de Educación (2006).

Siendo este contenido el objeto principal de la investigación, la finalidad ha sido analizar las estrategias y procedimientos metodológicos que se utilizan en los centros educativos para contribuir al logro de las Competencias Básicas desde el área de Educación Física (Moya y Luengo, 2011). Para ello se ha realizado un análisis descriptivo de las metodologías competenciales (Buscà y Capllonch, 2014), que se aplican en el área de Educación Física en la etapa de Enseñanza Obligatoria en los centros educativos de nuestro país a través de entrevistas demoscópicas a docentes en activo y del análisis de programaciones de Educación Física, como instrumentos principales de recopilación de datos.

Estos instrumentos nos han facilitado la tarea de medir hasta qué punto la metodología de los docentes especialistas de Educación Física va dirigida a contribuir al logro de las competencias básicas y aparece en la realidad cotidiana de los centros.

Los resultados son que la mayor parte del profesorado de Ed. Física manifiesta contribuir a la consecución de las competencias básicas, si bien creen tener carencias conceptuales y procedimentales para diseñar y llevar a la práctica programaciones con enfoque competencial (Lleixà, 2007).

Los docentes disponen de muchos conocimientos sobre el Desarrollo Curricular competencial, pero todavía nos encontramos en proceso de transferencia de estos conocimientos a la práctica tanto a nivel de diseño como de aplicación de las programaciones, después de ocho años de andadura competencial, tal y como establece Blázquez, D. (2002).

Método

El planteamiento metodológico establecido tenía por objetivo describir el significado de lo que ocurre en la práctica diaria de la educación física de la etapa obligatoria en referencia al tema de las competencias básicas.

Con esta investigación se ha intentado obtener información para resolver la forma en que los docentes, en su contexto natural de aula, desarrollan procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación basados en el logro de las competencias básicas (Blázquez y Sebastiani, 2009).

Por el procedimiento de investigación planteado, las entrevistas demoscópicas nos han permitido obtener resultados juntamente al análisis de programaciones diseñadas por los docentes objeto de estudio.

El cuestionario es el método que hemos establecido y que nos ha favorecido la realización de preguntas establecidas de antemano en un formulario estrictamente normalizado que hemos llevado a cabo.

Este instrumento de recopilación de datos nos ha permitido abordar los problemas desde una óptica exploratoria. En este caso nos ha facilitado la captación de las apreciaciones de los sujetos objeto de estudio respecto a las hipótesis y los objetivos planteados. La población a la que se ha dirigido ha sido la de los docentes de Educación Física de Primaria y secundaria de la zona alta del Baix Llobregat de la provincia de Barcelona.

Estos instrumentos nos han permitido comparar las respuestas de los diferentes entrevistados, cuantificar los resultados, analizarlos estadísticamente y contrastar los

resultados, y obtener una interpretación estadística susceptible de ser representativa de la población total.

Resultados

Los resultados iniciales han sido que:

- La organización de los centros educativos no prevé la existencia de tiempo destinado a la coordinación pedagógica entre áreas para favorecer la transdisciplinariedad, característica principal de un trabajo competencial de calidad.
- A este aspecto, se añade la evidencia que manifiestan los docentes, y que es la falta de conocimientos pedagógicos necesarios para poder diseñar programaciones anuales y de aula competenciales, a pesar de manifestar su motivación hacia este enfoque. No obstante, la participación en formaciones viene determinada más por la exigencia burocrática de participar en asesoramientos propios de centro, que por el interés que le puede suscitar esta temática.
- En general, los resultados obtenidos permiten afirmar que el profesorado de Educación Física basa el aprendizaje por competencias en una política innovadora que sólo ha aportado un cambio en la nomenclatura de prácticas pedagógicas que ya se estaban llevando a cabo en las sesiones.
- De los resultados obtenidos, podemos determinar que los docentes se esfuerzan en llevar a cabo evaluaciones competenciales basadas en situaciones globales, lo más parecidas posibles a la realidad cotidiana, y huyen de propuestas analíticas, poco funcionales y contextualizadas. Se puede constatar que hay una tendencia a contemplar las competencias en las parrillas de seguimiento, pero se constata la falta de indicadores del grado de consecución de las competencias en los informes anuales y trimestrales y en las informaciones que se comparten con el alumnado y las familias en referencia a los procesos de enseñanza-aprendizaje y el rendimiento académico de los niños.
- Los resultados de estas apreciaciones permiten concluir que los docentes no muestran resistencia a trabajar con el enfoque competencial y se esfuerzan por generar dinámicas motrices que contribuyan al logro de las competencias

básicas, aunque manifiestan no disponer de los conocimientos necesarios para poder programar y aplicar este enfoque con calidad garantizada.

Discusión/Conclusiones

Los resultados obtenidos de las entrevistas realizadas se han contrastado con el análisis documental de las programaciones diseñadas por los docentes objetos de aplicación de los cuestionarios. De la triangulación de los instrumentos, se ha podido determinar que sin estar muy convencidos de un diseño correcto, las programaciones incorporan los apartados establecidos por el despliegue curricular de la Ley Orgánica de Educación de 2006, aunque se siguen priorizando los contenidos y metodologías y actividades poco globalizadas, especialmente a la hora de evaluar. Se constata una latente dificultad en prever cómo evaluar por competencias.

Los docentes, siguiendo a Zabala y Arnau (2009), exponen que enseñar competencias implica utilizar formas de enseñanza consistentes en dar respuestas a situaciones, conflictos y problemas cercanos a la vida real, en un complejo proceso de construcción personal con ejercitaciones de progresiva dificultad y ayudas contingentes según las características diferenciales del alumnado.

De la triangulación de los instrumentos hemos obtenido las conclusiones generales siguientes:

- Los docentes disponen de muchos conocimientos sobre el Desarrollo Curricular competencial, pero todavía nos encontramos en proceso de transferencia de estos conocimientos conceptuales a la práctica tanto a nivel de diseño como de aplicación de las programaciones. Este aspecto se extrapola de la priorización de los contenidos que se observa en la mayoría de programaciones analizadas.
- La evaluación ha tomado gran relevancia con la LOE, pero se verifica una falta de sistematización en este punto ya que, hasta el momento, ha sido un aspecto difícil de llevar a cabo por el profesorado y complejo de comunicar a las familias.
- Los resultados ratifican que estamos en un proceso de cambio en el que se están llevando a cabo prácticas competenciales con predisposición para contribuir al logro de las competencias básicas, siguiendo a Bolívar y Moya (2007).

Desde un punto de vista funcional, pensamos que este estudio puede ser útil a los docentes en activo por el volumen de información que se aporta sobre los aspectos competenciales no resueltos y las medidas propuestas para poder contribuir, de forma más efectiva, al logro de las competencias básicas.

Para reflejar una evidencia, se puede concluir que algunos profesores entrevistados comentaban que algunas cuestiones los habían hecho reflexionar sobre aspectos de programación y evaluación por competencias, aspecto que valoramos muy positivamente como inicio de un posible proceso de cambio.

Por otra parte, sospechamos que este estudio ha generado expectativas de formación permanente sobre la temática de las competencias.

Referencias

Blázquez, D. (2002). *La Educación Física.* Barcelona: Inde.

Blázquez, D. y Sebastiani, J. Mª. (2009). *Enseñar por competencias en educación física*. Barcelona: Inde.

Moya, J. y Luengo, F. (coords.) (2011): *Teoría y práctica de las competencias básicas*. Barcelona: Graó

Bolívar y Moya. (2007). *Jornada Competencias básicas: Implicaciones y necesidades.* Universidad de Granada.

Buscà, F, y Capllonch, M. (2014): *De las competencias básicas a las competencias profesionales transversales. Aportaciones desde el ámbito de la educación física.* Facultad de Formación del Profesorado. Universidad de Barcelona. Recuperado 1 Diciembre 2014, desde http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/11492/1/Competencias%20profesionales%20transversales.pdf

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2006). Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207.

Lleixà, T. (2007). Educación Física y competencias básicas: contribución del área a la adquisición de las competencias básicas del currículo. Tándem. *Didáctica de la Educación Física, 23*, 31-37.

Zabala, A. y Arnau, L. (2009). Cómo aprender y enseñar competencias. Barcelona: Graó.

APORTACIONES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA A LA MEJORA DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

***Xoana Reguera López de la Osa, **Águeda Gutiérrez-Sánchez, y *** Margarita R. Pino-Juste**

*Universidad de Vigo - RED RIES; * Escuela Universitaria San Pablo CEU; ** Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte. Departamento de Didácticas Especiales; ***Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte. Departamento de Didáctica, organización Escolar y Métodos de Investigación.*

Resumen

La investigación evaluativa sobre aspectos educativos relevantes para la mejora del rendimiento académico del alumnado resulta una acción imprescindible no solo para identificar y diagnosticar necesidades educativas, sociales, institucionales o personales sino también para promover y consolidar cambios eficaces en las prácticas educativas del aula o del centro. El objetivo de nuestro estudio es diseñar e implementar unidades didácticas utilizando una metodología activa y colaborativa, diseñando tareas y actividades integradas con el fin de determinar su eficacia en la consolidación de las diferentes competencias básicas desde el área de educación Física teniendo en cuenta los importantes beneficios de la actividad física para la calidad de vida de los individuos y la carencias de políticas públicas cuando se trata de aplicaciones efectivas (Klein, 2003; Klein and Hardman, 2008). Para ello se ha utilizado una investigación evaluativa que permita valorar la eficacia del diseño propuesto y determinar las relaciones explicativas o causales entre los hechos. De ahí que se hayan diseñado con claridad los objetivos y se hayan relacionado de forma directa con las diferentes competencias básicas. En el proyecto han participado 39 alumnos de tercero y cuarto de ESO de un centro educativo concertado. Se han utilizado varios instrumentos de medida (cuestionarios, escalas de observación, rúbricas de valoración) que nos han permitido triangular las técnicas y realizar una saturación de la información. Los resultados sugieren una mejora considerable en todas las competencias básicas analizadas. Por lo que podemos concluir que, cuando se diseñan proyectos con actividades que tienen significado para el alumnado, que conllevan un índice de dificultad que ellos sienten

que pueden superar y que implican un esfuerzo, energía y tiempo de trabajo asumible, el rendimiento académico mejora.

Abstract

Evaluative research on relevant educational aspects for improving the academic performance of students is an essential action to not only identify and diagnose educational, social, institutional or personal needs but also to promote and strengthen effective changes in educational practices in the classroom or in the Educational Center. The objective of our study is to design and to implement didactic units using an active and collaborative methodology designing integrated tasks and activities in order to determine their efficacy in the consolidation of the different basic competences from the area of Physical Education taking into account the important benefits of physical activity on quality of life of individuals and the lack of public policy when it comes to effective applications (Klein, 2003; Klein and Hardman, 2008). For this we have used an evaluative research to assess the effectiveness of the proposed design and determine the explanatory or causal relations between facts. Hence those are designed with clear objectives and have been directly related to the different basic competences. The project involved students in third and fourth of ESO in a concerted Educational Center. We used multiple measurement instruments (questionnaires, scales of observation, assessment rubrics) that allowed us to combine the techniques and to make a saturation of the information. The results suggest a significant improvement in all analyzed basic skills, so we can conclude that when projects are designed with activities that are meaningful to the students, which carry a difficulty index they feel can be overcome and that involve effort, energy and acceptable time job that improves academic performance.

Introducción

La evolución de nuestra sociedad ha planteado la necesidad de mejorar la calidad de nuestro sistema educativo. No sólo se busca atender a las necesidades de cambio de la población infantil y adolescente en cuanto a desarrollo cognitivo, también a nivel social. Dentro de las discusiones sobre la calidad, las competencias básicas se vislumbran como un foco esperanzador para promover el cambio educativo. Las

competencias básicas son un tema de reciente difusión en el sistema educativo español cuya adopción por parte de la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 está directamente vinculada con las recomendaciones hechas por los organismos europeos de educación (Molina & Antolín, 2008).

La investigación evaluativa sobre aspectos educativos relevantes para la mejora del rendimiento académico del alumnado resulta una acción imprescindible no solo para identificar y diagnosticar necesidades educativas, sociales, institucionales o personales sino también para promover y consolidar cambios eficaces en las prácticas educativas del aula o del centro.

La idea de esta propuesta educativa nace de la preocupación por atender a las necesidades educativas del alumnado, con el fin de mejorar su rendimiento académico para evitar el fracaso escolar.

Al diseñar un programa centrado en los alumnos, en sus necesidades y características sociales en base a su entorno socio-cultural, con actividades que desarrollen el aumento de la capacidad de cooperación grupal, la comunicación, la interacción social, la creatividad, el autoconcepto y el esquema corporal se busca que sus aptitudes maduren mejorando así su autoestima, permitiendo a los alumnos con abandono escolar sentirse acogidos, respetados e integrados dentro del aula para que tengan interés por aprender y mejorar académicamente.

Como ya han concluido otros autores, como Fernando Trujillo (2008), Baena (2006) o Antequera (2007), la gimnasia acrobática tiene un gran contenido didáctico. Constituye de un modo muy positivo a todos los aspectos del crecimiento y desarrollo humano, en concreto se destaca el desarrollo intelectual. A través de la realización de actividades en las que el adolescente tiene que superarse físicamente y realizar trabajos con un alto nivel de responsabilidad, aprende de sus aciertos y de sus errores ampliando sus conocimientos ya que siente que es capaz de dar respuestas acertadas.

El objetivo de nuestro estudio es diseñar e implementar unidades didácticas utilizando una metodología activa y colaborativa, diseñando tareas y actividades integradas con el fin de determinar su eficacia en la consolidación de las diferentes competencias básicas desde el área de educación Física teniendo en cuenta los importantes beneficios de la actividad física para la calidad de vida de los individuos y

la carencias de políticas públicas cuando se trata de aplicaciones efectivas (Klein, 2003; Klein and Hardman, 2008).

Método

Participantes

El programa ha sido diseñado para una población adolescente de edades comprendidas entre los catorce y diecisiete años, correspondientes a tercero y cuarto de Educación Secundaria Obligatoria. Han participado un total de 39 alumnos de un colegio concertado de la provincia de Pontevedra. El programa fue llevado a cabo por la profesora de Educación Física del centro que ya conocía con anterioridad las características del alumnado.

Material y diseño

Se diseñó una unidad didáctica integrada compleja en la que se trabajan tres bloques de contenidos específicos del Currículum de Educación que regula las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia (D.133/07), dando respuesta a las necesidades educativas solicitadas en le Ley Orgánica de Educación (LOE 2/06).

Los bloques de contenidos trabajados son el de Juegos y Deportes, a través de la gimnasia acrobática como deporte individual; Condición física y Salud y Expresión Corporal.

Está constituido por 18 sesiones que fueron impartidas durante el tercer trimestre del curso escolar 2013- 2014.

Para el diseño de las unidades didácticas se tuvieron en cuenta las competencias básicas, los objetivos y los contenidos curriculares. En la figura que a continuación se muestra se representa, a modo de ejemplo, la relación de los objetivos, los contenidos, los criterios de evaluación, las competencias básicas trabajadas, los indicadores y los instrumentos de evaluación de una de las tareas que realizaron los alumnos de 4º ESO.

Objetivos	Contenidos	Criterios de evaluación	CCBB	Indicadores	Instrumento
De forma específica: 9 8- 10	3.1. Adquisición de directrices para el diseño de composiciones coreográficas. 3.2. Creación de composiciones coreográficas colectivas con apoyo de una estructura musical incluyendo los diferentes elementos: espacio, tiempo e intensidad. 3.3 Participación y aportación al trabajo en grupo en las actividades rítmicas. 3.4. Disposición favorable a la desinhibición en la presentación individual o colectiva de exposiciones orales y rítmicas en público.	9. Planificar de forma desinhibida y constructiva en la creación y realización de actividades expresivas colectivas con soporte musical.	CCL CM CIMF TICD CSC CCA CAA CPAA CAIP	EFIS 9.1. Elección de una melodía musical para el diseño de una coreografía grupal. EFIS 9.2. Diseñan una coreografía creativa y original interpretando la música. EFIS 9.3. Incluyen en la coreografía cuatro elementos gimnásticos individuales. EFIS 9.4. Realizan en la coreografía tres pirámides de equilibrio y tres dinámicas. EIFIS 9.5. Exposición de la coreografía grupal diseñada ante los compañeros de clase.	Trabajo práctico Coreografía Observación Rúbricas

Figura 1. Relación entre objetivos, contenidos, criterios, indicadores e instrumentos de evaluación y las competencias básicas. 4º ESO.

Al tratarse de una unidad didáctica integrada diseñada partiendo de las competencias básicas, se trabajó interdisciplinarmente con las siguientes materias:

*Figura 2***.** Materias trabajadas interdisciplinarmente con el área de Educación Física.

La metodología educativa empleada fue la propuesta por el modelo de enseñanza de investigación grupal y aprendizaje cooperativo perteneciente a la familia social ya que a través de esta se trabajan las ocho competencias básicas.

Procedimientos

Se utilizaron varios instrumentos de medida que nos han permitido triangular las técnicas y realizar una saturación de la información.

Antes de la implementación del programa y al finalizar, se pasaron cuestionarios para medir los niveles de autoconcepto (AF5), de autoestima (Escala de autoestima Rosenberg) y un cuestionario de habilidades sociales.

Durante el desarrollo de las sesiones se hizo un seguimiento de las conductas de los alumnos a través de una grabación y de un registro anecdótico.

Para que el alumnado se sintiera partícipe del proceso y de su evolución hicieron un seguimiento en un diario de clase. También fueron utilizadas fichas de observación de elementos gimnásticos trabajados en las clases y de la coreografía final.

Tanto la participación en las actividades como su implicación en las mismas y el desarrollo de las tareas se hicieron a través de unas rúbricas que han estado al alcance del alumnado.

Resultados y discusión

Para la evaluación de la efectividad de la intervención se consideró la comparación de las medias pre-test y post-test de los cuestionarios, se efectuó mediante el estadístico T de Student con medias correlacionadas. Los resultados obtenidos fueron significativos. No se detallarán ya que el objetivo de este estudio se ha centrado en la comprobación de la eficacia del programa para el desarrollo y consolidación de las competencias básicas.

Se hizo el análisis del proceso de trabajo individual y grupal del alumnado a través de las rúbricas, el diario de clase y la observación llevada a cabo por las grabaciones y el registro anecdótico, estableciendo unas categorías de análisis.

En los resultados obtenidos se observa como los alumnos van adquiriendo cada vez más responsabilidad, aumenta su implicación, mejora su conducta dentro del grupo clase y mejora su trabajo grupal.

En cuanto a la adquisición de las competencias básicas, los resultados apuntan hacia una alta adquisición de las competencias en comunicación lingüística; interacción con el mundo físico, social y ciudadana; cultural y artística, aprender a aprender e iniciativa personal.

Se produjo una menor consecución en las competencias matemática y tratamiento de la información y competencia digital.

Conclusiones

Los resultados sugieren una mejora considerable en todas las competencias básicas analizadas. Por lo que podemos concluir que, cuando se diseñan proyectos con actividades que tienen significado para el alumnado, que conllevan un índice de dificultad que ellos sienten que pueden superar y que implican un esfuerzo, energía y tiempo de trabajo asumible, el rendimiento académico mejora.

Referencias

Antequera, J.J. (2007). Programación de Aula en el área de Educación Física: Proyecto de trabajo para una clase de 3º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Curso 2006-2007. Instituto de Educación Secundaria Arabuleila de Cúllar Vega, Granada, Andalucía. *Efdeportes, Revista Digital- Buenos Aires, 12*, 107.

Baena, A. (2006): El diseño de la programación de aula en el área de Educación Física. *Efdeportes, Revista Digital- Buenos Aires, 12*, 107.

Decreto 133/07, Curriculum de Educación Secundaria Obligatoria (2007). En Diario Oficial de Galicia nº 136, 13 de julio. Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Xunta de Galicia.

Klein, G. (2003). *Une Affaire de discipline, L'éducation physique en France et en Europe.* Paris, Editions Revue EP.S.

Klein, G. y Hardman, K. (2008). *L'éducation physique et l'éducation sportive dans l'Union européenne, tome 2, Europe de l'Est, Europe de l'Ouest (2), Europe du Nord.* Paris, Editions Revue EP.S

MEC (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE nº106, de 4 de mayo, 17158-17207.*

Molina, J.P. y Antolín, L. (2008). Las competencias básicas en educación física: una valoración crítica. *Cultura, Ciencia y Deporte, 8*(3), *81-86.*

Trujillo, F. (2008). El Acrosport en el aula de secundaria. *Efdeportes. Revista Digital-Buenos Aires*, *13*, 126.

ESTUDIO Y ANÁLISIS DEL AUTOCONCEPTO Y LA AUTOESTIMA EN RELACIÓN CON LA CONDICIÓN FÍSICA DEL ALUMNADO DE SEXTO CURSO DE PRIMARIA

Jose Alberto Martín Sánchez y Mª Nieves Marín Regalado

Universidad de Granada

Resumen

Los estudios sobre autoconcepto, autoestima e imagen corporal muestran un cambio a partir de la adolescencia. Nuestro propósito fue investigar en alumnado preadolescente. Participaron 41 alumnos de sexto de primaria y fueron aplicados la Escala de Autoestima de Rosenberg, la Escala de Autoconcepto de Piers- Harris, Escala de Autoconcepto Físico de Marsh y Sutherland (1994), el test de siluetas de Collins (1991) y una batería de pruebas físicas. No observamos correlaciones significativas entre el autoconcepto/ autoestima y la condición física. El autoconcepto disminuye conforme avanza su edad y los estudiantes no muestran insatisfacción corporal.

Abstract

Research on self-concept and self-esteem shows a change since adolescence. Our purpose was to investigate preadolescent students. 41 sixth-grade students participated and were applied the Rosenberg Self-Esteem Scale, Scale Piers-Harris Self-Concept, Physical self- concept scale (Marsh & Sutherland, 1994), test silhouettes Collins (1991) and a battery of physical tests. We observed no significant correlation between self-concept/ self- esteem and physical fitness scores. Self- concept decrease while they are growing up and students don´t show body image dissatisfaction

Introducción

El impacto de la docencia es un aspecto interesante a investigar y debe partir de un profundo análisis y estudio previo. La construcción de la imagen corporal en niños y niñas es una parte importante en el desarrollo y evolución del autoconcepto y la autoestima, conduciéndonos al interés de buscar vinculaciones con la educación física escolar.

Método

Materiales

Utilizamos la Escala de Autoconcepto de Piers- Harris (1969), adaptada por Fierro, Godoy y Cardenal (1987), Escala de Autoconcepto Físico de Marsh y Sutherland (1994) y la Escala de Autoestima de Rosenberg (1965) para autoconcepto y autoestima. Para valorar la imagen corporal se pasó el test de siluetas de Collins (1991). La condición física se utilizó la batería de test Eurofit ampliada con pruebas relativas a las condiciones motrices coordinativas y medidas de antropométricas.

Participantes

Formado por 41 alumnos de sexto de primaria. De los cuales, el 51, 22% son chicas y el 48,78% son chicos y las edades oscilan entre los diez años y los doce.

Diseño

Estudio descriptivo con los siguientes objetivos:

1- Conocer el autoconcepto y la autoestima del alumnado de sexto curso.
2- Valorar la condición física del alumnado.
3- Indagar acerca del grado de insatisfacción corporal que se arroja tras los resultados obtenidos.
4- Buscar relaciones, si las hubiese, entre el autoconcepto y la autoestima con la condición física del alumnado.

Procedimiento

Inicialmente se solicitó la petición por escrito de autorización paterna/ materna. Tras la recogida, se pasaron los cuestionarios de autoconcepto y autoestima por el investigador principal dando las premisas oportunas.

Posteriormente se pasaron las pruebas físicas, así como las mediciones antropométricas y de bioimpedancia para medir el IMC del alumnado. Se estimó este orden para que no influyeran los resultados de las pruebas físicas en las respuestas de los cuestionarios.

Resultados

El alumnado posee valores altos de autoconcepto. El análisis según edad y género muestra disminución de la puntuación en autoconcepto conforme aumenta la edad y ligera mejor puntuación las chicas.

Los resultados de autoestima también presentan valores altos tanto chicos como chicas. Resulta de interés la mejor puntuación de las chicas en preguntas relativas a la flexibilidad y equilibrio y, en los chicos, el resultado superior en cuestiones relativas a la capacidad de fuerza y de autovaloración de su habilidad para practicar actividad física.

En cuanto a la valoración de la condición física (condiciones fisiológicas), las chicas presentan mayor altura en comparación con los chicos y revelan mayor porcentaje de %Graso a pesar de tener un IMC similar.

Los test físicos mostraron superioridad de los chicos en las pruebas donde la fuerza y la velocidad fueron preponderantes. Las chicas mostraron mejores resultados en las pruebas de flexibilidad y coordinación.

El resultado del test de Collins nos indican, tanto en chicos como en chicas, una silueta media percibida superior sobre el valor medio de la silueta deseada (los chicos 0.4 y las chicas 0.137).

La comparación entre la silueta percibida y la silueta deseada nos indican diferencias significativas al realizar el Chi- cuadrado de Pearson (Tabla1).

Tabla 1. *Comparación de la muestra en la selección de la silueta percibida y la silueta deseada.*

	Mínimo	**gl**	**Sig. Asintótica (bilateral)**
Chi- cuadrado de Pearson	93,346(a)	48	,000
Razón de verosimilitudes	56,830	48	,179
Asociación lineal por lineal	7,500	1	,006
N válido (según lista)	41		

Del análisis correlacional entre la silueta percibida y la silueta deseada, a través de la correlación de Pearson, nos muestra correlación positiva entre ambas (Tabla 2).

Tabla 2. *Correlaciones de Pearson entre la silueta percibida y la silueta deseada.*

Correlación de Pearson		**Silueta percibida**	**Silueta deseada**
Silueta percibida	Correlación de Pearson	1	,433(**)
	Sig. (bilateral)		,005
	N	41	41
Silueta deseada	Correlación de Pearson	,433(**)	1
	Sig. (bilateral)	,005	
	N	41	41

El análisis por género (Tabla 3) nos permite comprobar la tendencia mostrada de ser mayor el valor medio de la silueta percibida sobre la deseada.

Tabla 3**.** *Resultados silueta percibida y deseada por género y edad.*

GÉNERO		**Silueta percibida**	**Silueta deseada**
Masculino	Media	3,300	2,900
	Desv. típ.	1,0052	1,1074
Femenino	Media	3,262	3,095
	Desv. típ.	,9437	,7003
Total	Media	3,280	3,000
	Desv. típ.	,9621	,9152

Por último, el análisis correlacional entre los resultados de los cuestionarios de autoconcepto y autoestima y las pruebas de condición física, no determina datos significativos.

Discusión/ Conclusiones

Nuestra investigación ha pretendido conocer el autoconcepto, la autoestima y la condición física del alumnado de sexto curso de primaria para confrontarlo con la valoración de la imagen corporal.

Hallamos una ligera diferencia en el autoconcepto global por género, siendo superior en las chicas como en Soriano, Navas y Holgado (2011). De igual modo, se

observa un descenso de los valores de autoconcepto global desde los 11 años y un valor medio superior de la autovaloración de la fuerza y la habilidad deportiva en los chicos.

Los resultados en la valoración de la condición física muestran datos acordes a lo estipulado en las teorías básicas del desarrollo motor: los chicos tienen supremacía en las pruebas de fuerza y las chicas obtienen mejor puntuación en la flexibilidad. De igual modo, es lógico obtener mayor altura e IMC medios en chicas debido a su previo inicio de la adolescencia.

La autovaloración positiva de las chicas en lo relacionado con la flexibilidad y la fuerza en los chicos, pueden estar determinado por el claro conocimiento de su superioridad en dicha cualidad motora.

La búsqueda de relaciones entre el autoconcepto y autoestima con la condición física no ha determinado datos muy significativos. No podemos refrendarlo con el estudio de Guillén y Ramírez (2010).

El estudio de la imagen corporal nos señala una correlación positiva entre ambos valores (Chi- cuadrado y Correlación de Pearson), por tanto, podemos determinar que no existe insatisfacción corporal. Observando el estudio de Trujano, P. et al. (2010) hallamos similar la tendencia de chicos y chicas a seleccionar su silueta deseada o ideal inferior a la percibida o real.

La comparación de los resultados de ambas poblaciones (española frente mejicana) nos induce a reflexionar sobre la importancia de la cultura para determinar el desarrollo de la imagen corporal tras observar los valores medios distintos de cada una.

Por último, concluimos apuntando la necesidad realizar un estudio que permita valorar el impacto de la educación física escolar en el desarrollo del autoconcepto, la autoestima y la imagen corporal a lo largo del último curso de educación primaria.

Referencias

Collins, M.E. (1991). Body figure perceptions and preferences among preadolescent children. *International Journal of Eating Disorders, 10*, 199-208.

Fierro, A., Godoy, A. y Cardenal, V. (1987). Análisis de ítems, fiabilidad y validez factorial de la Escala de Autoconcepto para Niños de Piers y Harris. *Presentado en el II Congreso de Evaluación Psicológica.* Madrid.

Guillén, F. y Ramírez, M. (2011). Relación entre el autoconcepto y condición física en alumnos del tercer ciclo de primaria. *Revista de Psicología del Deporte, 20*(1), 45-59.

Marsh, H. y Sutherland, R. (1994). A multidimensional physical self- concept and its relations to multiple components of physical fitness. *Journal of Sport and Exercise. Psychology, 16*(1), 43-55.

Ortega, A. (2010). *Relación entre la insatisfacción con la imagen corporal, autoestima, autoconcepto físico y la composición corporal en el alumnado de segundo ciclo de educación secundaria de la Ciudad de Jaén*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self image.* Princeton: Princeton University Press; 11(2).

Soriano, J.A., Navas, L. y Holgado, F.P. (2011). El autoconcepto físico y su relación con el género y la edad en estudiantes de educación física. *Apunts. Educación física y Deportes 106*(4), 36-41.

Trujano, P., Nava, C., De Gracia, M., Limón, G., Alatriste, A.L. y Merino, M.T. (2010). Trastorno de la imagen corporal: un estudio con predolescentes y reflexiones desde la perspectiva de género. *Anales de Psicología, 26* (2), 279-287.

HACER DE LA EXPERIENCIA VIVIDA UNA TESIS DOCTORAL

Xavier Ureta Buxeda

Universitat Internacional de Catalunya

Resumen

Este artículo trata de explicar cómo ha sido utilizada la metodología fenomenológica hermenéutica en la redacción de una tesis doctoral. A partir de las aportaciones de Max van Manen –y de otros autores que han ahondado en ese paradigma–, y las de Vygotsky y Bruner –referentes a la importancia del entorno cultural y del significado–, se puede desarrollar una metodología más adecuada en Ciencias Humanas para comprender la complejidad de los fenómenos que se suceden en el entorno educativo y su posterior interpretación, a partir de la narración y a través de la hermenéutica.La tesis mencionada, relata la experiencia vital del autor de este artículo, tras cuarenta años de ejercicio docente, en treinta de los cuáles ha ostentado diversos cargos de responsabilidad en distintas instituciones educativas. Es una síntesis de cómo se elaboró dicha tesis y de una visón holística de los principios filosóficos y metodológicos subyacentes. En conclusión: no sólo es posible hacer una tesis doctoral de la narración de la experiencia vital y profesional sino que, a partir de su interpretación, surgen diversos ámbitos de investigación para, a partir de la mejor comprensión de los fenómenos, se llegue a la toma de consciencia del pedagogo como tal.

Abstract

This article aims to explain how hermeneutic phenomenological methodology has been used in the writing of a doctoral thesis. From the contributions of Max van Manen (and other authors who have delved into this paradigm), and the theories of Vygotsky and Bruner (concerning the importance of cultural context and meaning), a more appropriate methodology in Human Sciences may develop to understand the complexity of the phenomena that occur in the learning environment and its subsequent interpretation, from the narrative and through hermeneutics. The thesis mentioned, tells the life experience of this article's author, after forty years of teaching, thirty of whom has held various positions in different educational institutions. It is a summary of how this thesis was developed and a holistic vision of the underlying philosophical and methodological

principles. In conclusion: it is not only possible to do a doctoral thesis in the narrative of the life and professional experience but, from its interpretation, various fields of research, from the better understanding of phenomena, are reached to raise awareness of the pedagogue figure.

Introducción - justificación

El motivo que me indujo a presentar esta comunicación fue la de relatar el proceso metodológico que seguí para desarrollar mi tesis doctoral, que lleva por título *Hacia la identidad del pedagogo: una construcción vital y profesional*. Título con el que quería dar visibilidad al pedagogo a partir de mi propia experiencia personal y profesional.

Es preciso que el lector conozca un poco más de mi vida: es esencial para entender el proceso de la tesis. De forma breve y sintética, pisé un aula por primera vez a la edad de diecinueve años, como profesor becario, desde entonces he trabajado como profesor de todos los niveles educativos (a excepción de educación infantil), a lo largo de casi cuarenta años, en diversos centros concertados. De esos años, durante treinta he ejercido cargos de responsabilidad: director pedagógico, director general y titular. Me licencié en pedagogía por la Universidad de Barcelona, sin cursar la diplomatura de magisterio.

Pero el hecho de ser pedagogo sin ser maestro, dio al traste con mis expectativas profesionales respecto de la docencia –mi pasión– puesto que legalmente he tenido dificultades para poder ejercerla. Asimismo el hecho de no tener un reconocimiento profesional específico, hizo que bien pronto empezara a plantearme una serie de preguntas acerca de aquello que yo "era": ¿qué es ser pedagogo? ¿Cuál es el trabajo de un pedagogo? ¿Es posible pensar en la figura de un pedagogo profesional?

Metodología y objetivos

Cuando empecé a trabajar en la universidad redacté, primero, el Proyecto de Investigación del Máster de Investigación y, después, mi Tesis Doctoral. En los dos estaban latentes estas preguntas, y trato darles sentido en la última, añadiendo algunas más –un poco más ambiciosas, si se quiere–, fruto de la reflexión: la Pedagogía, ¿debe

dar un salto profesionalizador?, ¿Cuáles son las líneas de actuación para la preparación de los futuros pedagogos profesionales?

En un principio, planteé la tesis con un esquema muy clásico. Pretendía realizar unas entrevistas en profundidad hechas a pedagogos de prestigio con experiencia, para codificar i categorizar sus respuestas, y llegar a conclusiones. Cuando le expuse ese esquema al director de mi tesis, el Dr. Conrad Vilanou (UB) me apuntó de entrada, con ironía fundamentada, que a qué pedagogos podía entrevistar con más experiencia que yo. Seguidamente me explicó los recientes estudios sobre la fenomenología hermenéutica como método para la investigación educativa.

Después de muchas horas de estudio y asistencia a seminarios para familiarizarme con esa metodología, diseñé mi tesis –con la inestimable ayuda de mi director– desde otra perspectiva completamente distinta, pero que me permitía dar respuesta mucho más amplia a mis interrogantes, que podían ser los de muchos otros pedagogos. En ese diseño distingo dos partes:

1. **La metodología fenomenológica hermenéutica**. Aplicada a mi propia experiencia vital –a mi historia de vida–, fundamentándome básicamente en lectura profunda de la obra *Investigación educativa y experiencia vivida*, de Max van Manen (2003), y apoyándome en otros autores como Gadamer, Ricoeur, Bollnow, Spranger, Kerschensteiner, Marías, Pineau, Bolívar o el propio Vilanou, entre los más destacados.
2. **El esquema de la tesis**. Un esquema triangular, trinitario, que se repite tanto en los fundamentos metodológicos, como en la estructura de la propia tesis, dando nombre a cada uno de los vértices de esos triángulos imaginarios:
   a) <u>Vértices en cuanto a la metodología</u>:
      v1: Fenomenología (descripción, búsqueda de les esencias).
      v2: Hermenéutica (interpretación, comprensión de los hechos).
      v3: *Bildung* (pedagogía humanista, teoría de la formación humana; comprensión-extracción de conocimiento para confirmar los objetivos de la tesis).
   b) <u>Vértices en cuanto a la estructura de la tesis</u>:

v1: "El Árbol de la Ciencia": una revisión a todo lo que han significado los grandes pedagogos –en tanto que profesionales–; un estudio profundo sobre la incidencia de las leyes educativas en el campo de acción del pedagogo.

v2: "El Árbol de la Vida": un relato fenomenológico (descriptivo) de mi experiencia vital, de mi historia de vida. Una narración de hechos, de situaciones, de experiencias, sin valoraciones y sin más subjetividad que la de ser yo mismo quien los narra.

v3: "El Árbol del conocimiento": que es una síntesis pedagógica basada en la interpretación (hermenéutica) del texto fenomenológico. En él se abren los entornos que permiten comprender el mundo de la pedagogía, y dar respuestas a mis preguntas.

Por qué una historia de vida

En palabras de Bruner (1991), "hay algo de curioso en la autobiografía: es un relato efectuado por un narrador en el aquí y ahora sobre un protagonista que lleva su nombre, y que existía en el allí y entonces, y la historia acaba en el presente, cuando el protagonista se funde con el narrador". Ésta es la esencia de la descripción fenomenológica en la que, al narrar la experiencia de vida, el autor da cuenta de su razón vital, donde se hacen relato los elementos básicos del mundo de la vida: el *tiempo* vivido, el *espacio* vivido, el *cuerpo* vivido, y las *relaciones humanas vividas* (van Manen, 2003, p. 36).

De toda esa experiencia narrada es de la que se puede extraer conocimiento mediante la interpretación hermenéutica que nos lleva a la finalidad de la metodología: la comprensión de los fenómenos. La finalidad no es, pues, la transferencia en sentido estricto porque, según Bolívar, en fenomenología hermenéutica no tienen cabida las generalizaciones empíricas, ni la producción de generalizaciones, ni el establecimiento de relaciones funcionales: no hay, por tanto, categorías ni codificaciones porque las experiencias humanas son únicas e irrepetibles: "su riqueza de matices no puede, entonces, ser exhibida en definiciones, categorías o proposiciones abstractas" (Bolívar, 2002, p. 10).

Sin embargo, la transferencia viene dada porque "al elaborar descripciones personales de las experiencias vividas, el fenomenólogo sabe que las propias

experiencias pueden ser al mismo tiempo experiencias para los demás" (van Manen, 2003, p. 72), aunque lo importante, la que conmueve, es la globalidad de la experiencia vital ya que "la *experiencia de la vida* de la que hablamos es la experiencia unitaria de la vida misma, no las muchas experiencias de las muchas cosas" (Marías, 1969, p. 114). Para completar esta idea, siguiendo con este último pensador, "desde el punto de vista de la experiencia de vida, la que yo alcanzo envuelve una referencia a la de los demás, que excede a la vida propia" (Marías, 1969, p. 112).

Rigor, validación, temas

El rigor (asimilado a rigidez, dureza) en la ciencia empírica proviene de datos cuantitativos y mesurables, mientras que en les ciencias humanas la investigación es rigurosa cuando es fuerte o dura en un sentido moral, enérgico, vital (van Manen, 2003). La experiencia vital –la que está ahí, la vida misma– a través del relato, de la narración, se describe (fenomenología), se interpreta (hermenéutica), se comprende (saber) i se transfiere (bien porque ayuda a otros a comprender, bien porque comprender ayuda a mejorar al propio autor). Este proceso es el que van Manen (2003) denomina *circulo validador de la experiencia*.

Al amparo del enfoque fenomenológico hermenéutico, las conclusiones de la tesis basada en la historia de vida se encuentran en la propia historia de vida narrada. Por tanto, son unas conclusiones de carácter vital, nacidas de la propia experiencia. Es la síntesis pedagógica que nace de la lectura e interpretación de mi experiencia de casi cuarenta años de ejercicio profesional como pedagogo. Es un pre-conocimiento, una intuición de aquello que *hace* un pedagogo a partir de la visión holística de mi propia historia de vida. En este sentido, las conclusiones tampoco giran alrededor de una lógica temporal, cronológica[1], sino la búsqueda de espacios, atmósferas, ámbitos, entornos, escenarios, de climas pedagógicos, de los que, después de la comprensión, nace de ellos el conocimiento. En la ciencia fenomenológica interesan las esencias, no los hechos.

Para acabar, de la lectura de la tesis surgieron cuatro grandes ámbitos:

- Personas
- Instituciones
- Escolar

[1] Esta ha sido quizá la constante (y el error) en la historia de la pedagogía.

- Cívico-político

De cada uno de ellos podrían desprenderse otros tantos, pero me fijé en el más propio del trabajo del pedagogo, el escolar, que sugirieron otros cuatro entornos:

- Dirección
- Organización
- Gobernanza
- Economía

Conclusión

La conclusión de mi trabajo ha sido mostrar que la metodología fenomenológica hermenéutica, adoptada para investigar mi historia de vida, me llevó a la toma de consciencia del trabajo del pedagogo como tal y de sus entornos. Por ello, se pone de manifiesto cómo es posible extraer conocimiento de la propia experiencia vivida. Aquello que se desprende de la propia tesis sería motivo de otro artículo.

Referencias

Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4*(1). Recuperado el 19 / marzo / 2013, de http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolívar.html

Bruner, J. (1991). *Actos de significado.* Madrid: Alianza Editorial.

Marías, J. (1969). Un escorzo de la experiencia de la vida. En Azorín, P. Laín, M. Julián, J. López-Aranguren, & R. Menéndez-Pidal, *Experiencia de la vida* (p. 111-144). Madrid: Alianza Editorial.

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida.* Barcelona: Idea Books, SA.

ELABORACIÓN DE UN INSTRUMENTO DE ANÁLISIS CUALITATIVO ATENDIENDO A PRINCIPIOS DE SOSTENIBILIDAD Y COMPLEJIDAD

García-González, E., Jiménez-Fontana, R. y Azcárate, P. (RIDIES)

Universidad de Cádiz

Resumen

Consideramos que la metodología de investigación determina el proceso de investigación en sí mismo. La forma como nos aproximarnos a la realidad y sus referentes teóricos alumbran el camino para decidir qué tipo de investigación se ajusta mejor a nuestros objetivos. Asimismo determina cómo enfocamos y analizamos los datos. Ambas, fundamentación y metodología, deben dialogar e ir configurándose mutuamente a lo largo del proceso de investigación. El objeto de este trabajo es mostrar el efecto producido al compaginar dichos presupuestos, en la elaboración del instrumento de análisis de una tesis doctoral, que versa sobre la inclusión de la sostenibilidad en los curricula a través de las prácticas docentes, desde la perspectiva compleja. Hemos optado por una metodología cualitativa e interpretativa, desde la que hemos elaborado un sistema de categorización que ha ido madurando hacia estadios cada vez más complejos. Su elaboración, asumiendo los principios de sostenibilidad y la perspectiva compleja, ha provocado reflexiones profundas sobre el sistema en sí mismo y la propia investigación, llevándonos a cuestionar el enfoque, el sentido y el propio diseño metodológico. Este proceso ha supuesto un salto cualitativo en nuestra cosmovisión, consiguiendo armonizar el diálogo entre el marco teórico y la metodología de investigación seguida.

Abstract

It is well known that methodology have a crucial role on every research process. Thus, theoretical foundations and research methodology constitute the bases to determine which of the research typology is the most appropriate to achieve the aims of our study. In addition, the theoretical principles along with research methods must be interact with each other, allowing the feed-back during the research process. The main aim of this study is to show the interactions between methodology and theoretical referents by means of an analysis system. This analysis system belongs to a PhD which studies the

integration of sustainability in Higher Education, through of the teaching methodology, from a complex perspective. Among the different types of research we chose a qualitative and interpretative research. This research process has been an essential part of the PhD thesis, in which we asked ourselves about our own analysis system, the aims of the PhD thesis and the methodology used during the research process. As a result the harmony between theoretical foundations and methodology was attained. Therefore during this research process a complex and sustainable analytical system has been developed.

Introducción

Esta investigación surge de la inquietud, dentro del grupo de investigación, "Desarrollo Profesional del Docente", de aproximarnos al estudio de estrategias que posibiliten la inclusión de la sostenibilidad en las aulas universitarias.

Dicho grupo, trabaja aspectos de sostenibilidad a través del grupo de trabajo de sostenibilización curricular, "RIDIES" (Red Interuniversitaria de Docencia e Investigación en Educación para la Sostenibilidad) dentro de la Comisión sectorial de Calidad Ambiental, Desarrollo Sostenible y Prevención de Riesgos.

Entendemos la idea de Sostenibilidad *"como un concepto que incluye la búsqueda de la calidad ambiental, la justicia social y una economía equitativa y viable a largo plazo."* (CADEP, 2012).

Asumimos que la realidad del aula es compleja, por ello el camino para incluirla en las aulas, no es generalizable, demanda de una investigación propia, de una experimentación que adecue el proceso a cada caso. Nuestro objetivo es aportar claves para dicho proceso y, para su estudio, es necesario posicionarse en el paradigma de la complejidad.

En nuestro grupo de investigación, hemos tomado como referente el Proceso de Caracterización de la Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores (ACES) de la Red de este mismo nombre, que define las características de la Sostenibilidad y permite proyectar la idea de sostenibilidad en la acción docente (Junyent, Geli y Arbat, 2003), transformando las características que proponen en estrategias, recogidas en el segundo anillo de la Figura 1.

Figura 1. Educar para la sostenibilidad. Adaptado de Red ACES (Cardeñoso, Azcárate y Oliva, 2013)

Estas características incluyen la complejidad, como un elemento esencial de la sostenibilidad. Complejidad que se configura en el aula a partir del diálogo entre los elementos que la componen, profesor-alumno-contenidos (Coll, 1998), y de las estrategias metodológicas y de evaluación que se ponen en juego dentro de la misma. Estrategias que emergen de la sinergia entre las dos dimensiones, planificación e intervención.

En este juego entre elementos que entretejen la complejidad del aula, el profesor tiene un papel estratégico pues hace de guía, decide cómo trabajar en el aula, cómo regular el proceso, el papel que juegan los alumnos y la forma y relevancia que toman los contenidos.

En nuestro estudio hemos puesto especial interés en los docentes, centrándonos en las estrategias metodológicas que articulan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Método y proceso

A partir de estos presupuestos teóricos hemos diseñado una investigación desde un enfoque interpretativo, a través de un estudio de casos.

La muestra está constituida por tres profesores de la Universidad de Cádiz, de áreas de conocimiento distintas.

Para el análisis cualitativo de la información diseñamos un Sistema de Categorías previo, en sintonía con nuestra fundamentación teórica y en contraste con los datos.

El proceso de reelaboración de este sistema, objetivo del presente trabajo, ha pasado por diferentes fases:

- ✓ Fase 1: Discusión del Sistema de Categorías, a partir de una revisión de los instrumentos de recogida de datos (cuestionarios, entrevistas y registro en aulas).
- ✓ Fase 2: Valoración del Sistema por parte de ocho expertos en sostenibilidad curricular.
- ✓ Fase 3: Discusión de las aportaciones de los expertos y autoanálisis de los investigadores.
- ✓ Fase 4: Contraste del sistema con los datos y configuración del Sistema de Categorías Final.

En la primera fase analizamos la potencialidad de los indicadores formulados en función del diseño de los instrumentos.

En la fase dos, la valoración más significativa de los expertos apuntaba al diseño del instrumento, manifestando la necesidad de hacer más evidente la perspectiva sostenible y compleja. Hecho, que fortaleció nuestra idea inicial de conjugar marco teórico y metodológico.

Así, en la fase tres, modificamos nuestro instrumento. Por un lado, articulamos el sistema atendiendo a los tres principios epistémicos de la complejidad y por otro, ampliamos la descripción del concepto de sostenibilidad a través de las características que aparecen en la Figura 1. Los avances hechos en ambos sentidos los mostramos a continuación.

Con respecto a los principios de complejidad, el hologramático, donde el todo está formado por las partes y a la vez el todo está dentro de cada parte (Morin, 2001), entendimos que nuestro objeto de análisis aula no está aislado del contexto, sino a una escala micro integrada en una escala macro, la universidad.

El principio sistémico, según el cual el mundo se conforma como una trama multidimensional donde se suceden relaciones continuas entre elementos a diversas escalas (Bonil, Junyent y Pujol, 2010). Es decir, que nuestro objeto de análisis es un sistema claro, profesor-alumno-contenidos, que no es más que el reflejo del sistema conformado en la escala universidad por profesor-ciudadano universitario-programa educativo. Para comprender el aula, tenemos que tener en cuenta el espejo en que se mira (Figura 2).

Figura 1. Principio Sistémico

Por último el principio dialógico, explica la complementariedad entre antagónicos (Morin 2001). Así los elementos de nuestro sistema de análisis aula, contienen un eje dialógico principal, planificación e intervención, cuyos extremos dialogan y se complementan.

Trabajando sobres estos dos ejes, formulamos ejes secundarios. Los ejes secundarios son las piezas que componen un proceso de enseñanza-aprendizaje y están en sintonía con la inclusión de sostenibilidad en los mismos (Figura 1), haciéndola más evidente. En la tabla 1 mostramos un ejemplo para el elemento profesor:

Tabla 12. *Principio Dialógico*

Profesor			
Eje dialógico principal	Planificación	Ejes dialógicos secundarios	Relación Profesor-Alumno Vertical/Horizontal
			Competencias Específicas/Transversales
			Idea de Sostenibilidad Ausente/Manifiesta
			Recursos Internos/Externos
			Evaluación Acreditativa/Procesual
	Intervención	Ejes dialógicos secundarios	Relación Profesor-Alumno Vertical/Horizontal
			Competencias Específicas/Transversales
			Idea de Sostenibilidad Ausente/Manifiesta
			Recursos Internos/Externos
			Evaluación Acreditativa/Procesual
			Dinámicas Cerradas/Abiertas
			Trabajo Individual/Grupal

Como puede verse, los ejes dialógicos secundarios son comunes en la mayoría de los casos, a excepción de los propios de la práctica.

Para caracterizar esta dialógica y el dinamismo propio de los procesos de enseñanza-aprendizaje, dibujamos un sistema de complejidad dentro de cada eje secundario a través de indicadores. Estos indicadores evolucionan desde estados simples a complejos, que reflejan los grados de inclusión de sostenibilidad, pues están definidos a partir de características propias de la inclusión de la misma en el aula.

Usando el ejemplo anterior (tabla 1), tendríamos un esquema como este:

Tabla 13. *Indicadores eje secundario concreto*

PROFESOR	
Eje dialógico principal: PLANIFICACIÓN	
Eje dialógico secundario: Idea de Sostenibilidad Ausente/Manifiesta	1. No se evidencian aspectos correlacionados con la sostenibilidad en la planificación de la asignatura 2. Se detectan algunas alusiones en relación a aspectos de sostenibilidad 3. Se manifiestan indicaciones claras a la sostenibilidad aunque fundamentalmente de manera paralela 4. La sostenibilidad, es el eje a partir del cual se planifica y diseña la asignatura

Este esquema se reproduce dentro cada eje dialógico primario, para cada eje secundario, en los elementos de nuestro sistema profesor–alumno-contenido. Del contraste entre los tres, caracterizaremos el grado de inclusión de sostenibilidad en las aulas analizadas.

Tras las mejoras expuestas, en la fase 4, contrastamos el sistema con los datos en bruto y obtuvimos nuestro Sistema de Categorías Final.

Resultados

El proceso de elaboración del instrumento ha dado como resultado un Sistema de Categorías, donde armonizan fundamentación teórica y metodología de investigación. Un instrumento de análisis cualitativo, vertebrado por la sostenibilidad y la complejidad.

Este sistema recoge las características de un proceso de inclusión de la sostenibilidad en las aulas universitarias, descritas a través de los ejes dialógicos secundarios y la gradación de los indicadores, y está articulado a través de los principios epistémicos de complejidad.

La sostenibilidad llena de contenido el sistema y la complejidad da sentido al análisis de la información.

Conclusiones

La elaboración del Sistema de Categorías Final, desde los presupuestos de sostenibilidad y complejidad, ha provocado reformulaciones y crisis, hasta lograr armonía entre los pilares teóricos y metodológicos. Las fases del proceso han supuesto profundas reflexiones sobre el sistema y la propia investigación, llevándonos a cuestionarnos el enfoque, el sentido y el diseño metodológico.

Consideramos que el diálogo mantenido en el proceso que entrelaza marco teórico y metodología ha supuesto un verdadero salto cualitativo para la investigación, también para los propios investigadores, en coherencia con la forma de proceder del grupo de investigación, que ha evolucionado al incorporar nuevas perspectivas.

Referencias

Bonil, J., Junyent, M. y Pujol, R. (2010). Educación para la sostenibilidad desde la perspectiva de la complejidad. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 7*, 198-215.

CADEP (2012). *Orientaciones para la introducción de la sostenibilidad en el curriculum.* Anexo a, Directrices para la sostenibilidad en el curriculum, CRUE 2005. Declaración institucional. Grupo de trabajo Sostenibilización Curricular. Recuperado el 15 de Abril de 2014, de http://angelsull.es/sostenibilidad/wp-content/uploads/2013/04/ Directrices-Sostenibilidad-curriculum-CRUE.pdf

Cardeñoso, J. M., Azcárate, P. y Oliva, J. M. (2013). La sostenibilidad en la formación inicial del profesorado de Secundaria: incidencia en los estudiantes de Ciencias y Matemáticas. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 10*, 780-796.

Coll, C. (1998). *Observación y análisis de las prácticas educativas.* Barcelona: Universidad abierta de Cataluña.

Junyent, M., Geli, A. y Arbat, E. (2003). Proceso de Caracterización de la Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores (pp 201-232). En M. Junyent, A. Geli y Eds, *Ambientalización Curricular de Estudios Superiroes*. Girona: Universitat de Girona-Red ACES.

Morin, E. (2001). *Tenir el cap clar*. Barcelona: La Campana.

HABILIDADES METACOGNITIVAS Y ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO EN VÍCTIMAS DE CYBERBULLYING. UN ESTUDIO CON UNIVERSITARIOS.

Isabel Rosa Pantoja y Joaquín Antonio Mora Merchán

Universidad de Sevilla

Resumen

Introducción: El cyberbullying es un problema que afecta de forma significativa a los adolescentes. Sin embargo, aún no sabemos mucho sobre cómo incide en la población juvenil. Entre las variables que condicionan su impacto sobre las víctimas están las estrategias de afrontamiento (EEA), las cuales, desde nuestro punto de vista, se encuentran mediadas por las Habilidades Metacognitivas (HHMM). **Objetivos:** determinar si el uso de HHMM está relacionado con la utilización de EEA ante episodios de cyberbullying y relación de estas dos variables con los tipos de agresión y su frecuencia. **Método:** Selectivo de encuestas a 174 alumnos del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Sevilla (61.5%♀; Edad M=20.07; DT= 2.69). **Resultados:** El uso de las EEA varía en función de la frecuencia de victimización y el tipo de situación de cyberbullying. Las HHMM correlacionan de forma negativa con algunas formas de cyberbullying. Aparece una covariación positiva significativa entre EEA y HHMM. **Conclusiones:** El uso de determinadas EEA aumenta junto a la frecuencia de victimización y ante determinadas situaciones de cyberbullying. El uso de HHMM parece no estar relacionado con el tipo de situación y su frecuencia de forma directa. Por último, la relación entre EEA y HHMM apoyaría el papel mediador de estas últimas en la elección de las EEA.

Palabras claves: Cyberbullying, estrategias de afrontamiento, habilidades metacognitivas.

Abstract

Introduction: Cyberbullying is a problem that significantly affects adolescents. However, we do not know much about how this affects young people. Among the variables that determine its impact on victims are coping strategies (EEA), which, from our point of view, are mediated by the Metacognitive Skills (HHMM). **Objectives**: To

determine whether use of HHMM is related to the use of EEA before episodes of cyberbullying and relationship of these two variables with the types and frequency of aggression. **Method:** Selective survey to 174 students of Teacher Education of the University of Seville (61.5% ♀, age M = 20.07, SD = 2.69). **Results:** Using the EEA varies depending on the frequency of victimization and cyberbullying type of situation. The HHMM negatively correlated with some forms of cyberbullying. A significant positive covariation between EEA and HHMM appears. **Conclusions:** The use of certain EEA increases with the frequency of victimization and to situations of cyberbullying. Using HHMM seems to be related to the type of situation and frequency directly. Finally, the relationship between EEA and HHMM support the mediating role of the latter in the choice of the EEA.

Key words: Cyberbullying, coping strategies, metacognitive skills.

Introducción

El cyberbullying se entiende como el daño repetido e intencionado ocasionado a través de medios electrónicos como teléfonos móviles o internet, realizado por un grupo o individuo contra el que la víctima no puede defenderse por sí misma (Patchin e Hinduja, 2006). Muchos han sido los estudios que se han centrado en investigar sobre la prevalencia de este fenómeno en los centros educativos de secundaria (Berrocal, Gómez, Luciano y Zaldívar, 2002; Ortega y Mora-Merchán, 2000). No obstante, existen pocas muestras de población universitaria, de ahí el interés de analizar esta población.

En relación con este fenómeno consideramos relevante el abordaje de las estrategias de afrontamiento que el alumnado utiliza a la hora de intentar solucionar su implicación en las situaciones de cyberbullying (Kristensen y Smith, 2003). De acuerdo con Lazarus y Folkman (1984), el uso de estas estrategias puede estar ligado a la evaluación de la situación que se está afrontando y a la percepción de éxito y dominio que se posee sobre la estrategia. Por ello, en este trabajo consideramos que, además de referirnos a las estrategias en sí, también se debe hacer referencia a los procesos mentales que se llevan a cabo ante estas situaciones (Alandette y Hoyos, 2009).

La autorregulación o procesos metacognitivos también han sido ligados a la aparición de la conducta agresiva y el bullying. Según Shure (1999), las deficiencias en las habilidades de pensamiento alternativo y consecuencial están fuertemente asociadas

con la impulsividad y falta de habilidades prosociales en niños. La mayor o menor eficacia en la utilización de los recursos cognitivos-afectivos y conductuales que un niño emplee para resolver situaciones cotidianas de interacción social, dependerá de la percepción de sus propias habilidades para generar alternativas de solución frente a un problema y adoptar la mejor decisión (Aberson & Shure, 2005).

Objetivos

Este tema de estudio tiene como objetivo determinar la relación entre los procesos metacognitivos y las estrategias de afrontamiento emitidas en situaciones de cyberbullying según el tipo de situación y la frecuencia. Este se concretará en los siguientes subobjetivos:

- Determinar si verse implicado como víctima de cyberbullying, y su frecuencia, están relacionados con la selección de determinadas estrategias de afrontamiento (EEA).
- Comprobar si el uso de habilidades metacognitivas (HHMM) se ve influido por la frecuencia de cybervictimización.
- Identificar si hay relación entre las habilidades metacognitivas y las estrategias de afrontamiento utilizadas ante episodios de cyberbullying

Método

Participantes

Se seleccionó intencionalmente una muestra de alumnos de 1º Grado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla (España). La muestra está compuesta por 174 sujetos de edades comprendidas entre 18 y 34 años (M=20.07 y d.t.=2.69). En lo que respecta al sexo, existe un número más elevado de chicas que de chicos, ya que las chicas ocupan casi dos tercios de la muestra (61.5%), mientras que los chicos tan sólo un tercio (38.5%).

La muestra ha sido dividida en tres grupos, “No víctimas-grupo1” (no han vivido situaciones de cyberbullying y bullying), “Víctimas ocasionales-grupo2” (han vivido situaciones de acoso una o dos veces al mes) y “Víctimas habituales-grupo3” (han vivido situaciones de acoso alrededor de una vez a la semana o más de una vez a la semana), lo que nos permitirá obtener datos más concretos y matizados.

Materiales

Instrumentos	Objetivos	Fiabilidad
ECIPQ (Del Rey, Casas y Ortega, 2012. Versión Española del European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire de Brighi et al, 2011).	Cyberagresión/ Cybervictimizacón	αT1cybervictimizació n = .83 αT2cybervictimizació n = .90
HHMM-Inventario de Habilidades Metacognitivas (Nacimiento, Rosa y Mora-Merchán, 2012).	Autorregulación	α = .95
Coping, mood, and aspects of personality in Spanish translation and evidence of convergence with English versions (Perczek, Carver, Price, & Pozo-Kaderman, 2000).	Estrategias de Afrontamiento	α = .79

Procedimiento

Todos los cuestionarios se recogieron de forma anónima y voluntaria. Los cuestionarios fueron codificados y analizados utilizando el programa SPSS Statistics 18.

Resultados

En primer lugar, con el objetivo de obtener una caracterización de las variables con las que vamos a trabajar, se han realizado análisis descriptivos de las situaciones de cyberbullying más habituales (Figura 1), de las EEA más utilizadas (Figura 2) y de las dimensiones metacognitivas (Figura 3).

Figura 1. **Situaciones cyberbullying (%) (Últimos dos meses)**

Figura 2. **Estrategias de afrontamiento más habituales (medias)**

Figura 3. **Dimensiones metacognitivas (medias)**

Para responder al primer objetivo se realizaron ANOVAs de un factor. Los resultados muestran diferencias significativas en cinco de las estrategias de afrontamiento (ver tabla 1), siendo el uso de las mismas más frecuente en las víctimas habituales que en el resto, a excepción de la estrategia de negación que fue más usada por las víctimas ocasionales.

Tabla 1

Diferencias significativas entre Estrategias de Afrontamiento y grado de cyberbullying

		"No víctimas" (M)	"Víctimas ocasionales" (M)	"Víctimas habituales" (M)
Cyberbullying				
Negación*	F (2 , 171); p = .009	.57 [a]	.88[a]	.46
Uso de alcohol/drogas*	F (2, 171); p = .003	.14	.23	.68
Desahogarse.	F (2 , 171); p = .017	1.27 [a]	1.59 [a]	1.64
Uso del Humor*	F (2 , 169); p = .030	1.14	1.20	1.79
Adaptación Religiosa	F (2 , 171); p = .035	.80 [a]	1.14 [a]	1.14

[a] Diferencias significativas entre estos grupos.

Pasando al segundo objetivo, volvimos a realizar una ANOVA que nos mostró que no existen diferencias significativas en la puesta en marcha de determinadas HHMM en función del grado de implicación como víctima en situaciones de cyberbullying.

Por último, para abordar el tercer objetivo se realizaron análisis de correlación entre las HHMM y las EEA para determinar si existía relación entre ambas. Los

resultados obtenidos muestran una relación positiva moderada o leve entre las HHMM y siete EEA (ver tabla 2).

Tabla 2

Correlaciones significativas entre dimensiones de metacognición y estrategias de afrontamiento

	Planificación	Supervisión	Evaluación
Autodistracción	,20**	-	-
Afrontamiento activo	,19*	,24**	,32**
Uso de Apoyo Social	-	-	,17*
Desahogarse.	,26**	,19*	,24**
Planificación	,42**	,40**	,28**
Aceptación	,20**	,25**	-
Adaptación Religiosa	,16*	,16*	,26**

*. La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).
**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Conclusiones

El objetivo del presente artículo era examinar la relación entre las HHMM y las EEA emitidas en situaciones de cyberbullying según la frecuencia de victimización en estudiantes universitarios. En primer lugar, los análisis realizados muestran que el uso de las EEA varía en función del grado de victimización. Es decir, las víctimas implicadas más frecuentemente utilizan más EEA, siendo clave en la mayoría de los casos el salto de no estar afectado a estarlo aunque sea de forma ocasional. Por otra parte, el uso de las HHMM no muestra diferencias significativas en función del grado de victimización. Por último, con respecto al tercer subobjetivo, sí se aprecia la presencia de relaciones significativas entre las EEA y las HHMM. Estos resultados pueden estar apoyando, como apuntan Nacimiento y Mora-Merchán (2014), que el papel de las HHMM en la implicación en situaciones de cyberbullying no se produce de forma directa, sino mediando en la elección y uso de las estrategias de afrontamiento. Igualmente, estaríamos apoyando que para estudiar las EEA, necesitamos tener en

cuenta los procesos cognitivos y/o metacognitivos que se encuentran vinculados (Alandette y Hoyos, 2009).

Referencias

Aberson, B. & Shure, M. (2005). *Enhancing the process of resilience through effective thinking.* En S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.), Handbook of Resilience in

Alandette, Y. & Hoyos, O. (2009). *Representaciones mentales sobre los tipos de agresión en escolares.* Psicología desde el Caribe. No. 44: 1-25.

Del Rey, R., et al. (2012b). *European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (ECIPQ).* University of Bologna.

Kristensen, S.M. y Smith, P.K. (2003). The use of coping strategies by Danish children classed as bullies, victims, bully/victims, and not involved, in response to different (hypothetical) types of bullying. *Scandinaviam Journal of Psychology, 44,* 479-488.

Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1984). *Stressm appraisal, and coping. New York: Springer-Verlag.*

Meichembaum, D. (1977). *Cognitive-Behavior modification: An integrative approach.* Plenum Press. New Cork. And Meichembaum, D. y Goodman J. (1971). "Training impulsive chuildren to talk to themselves. A means of developimg self-control". *Journal of Abnormal Psychology, 77,* 115-126.

Nacimiento, L. y Mora-Merchán, J.A. (2014). El Uso de Estrategias de Afrontamiento y Habilidades Metacognitivas ante Situciones de Bullying y Cyberbullying. *European Journal of Education and Psychology, 7*(2).

Nacimiento, L., Rosa, I. y Mora-Merchán, J.A. (2012). *Inventario de Habilidades Cognitivas.*

Ortega, R. y Mora-Merchán, J.A (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad.* Sevilla: Mergablum.

Patchin, J.W. y Hinduja, S. (2006). *Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying.* Youth Violence and Juvenile Justice, *4,* 148-169.

Perczek, R., Carver, C. S., Price, A. A., & Pozo-Kaderman, C. (2000). *Coping, mood, and aspects of personality in Spanish translation and evidence of convergence with English versions*. Journal of Personality Assessment, *74,* 63-87.

Shure, M. (1999). *Preventing violence the problem- solving way. Juvenile Justice Bulletin.* Recuperado el 10 de diciembre de 2006 de http://www.ncjrs.gov/pdffiles1/172847.pdf

Zaldívar, F., Luciano, M. C, Gómez, I. y Berrocal, C. (2002). Evaluación en adolescentes de actuaciones violentas y sentimientos y pensamientos de intolerancia hacia otros. *Análisis y Modificación de Conducta, 122,* 868-904.

PROBLEMÁTICA DE LA MADURACIÓN SEXUAL DE LOS ADOLESCENTES EN LA ÉPOCA DE LA CIBERADICCIÓN Y EL SEXTING

Amador Cernuda-Lago

Universidad Rey Juan Carlos

Resumen

Antecedentes:En la era digital el uso de los móviles por parte de los adolescentes parecería ser poco dañino y sin impacto en el ámbito educativo; sin embargo, en los últimos años ha surgido una nueva problemática que ha atraído paulatinamente la atención de psicólogos, autoridades, organizaciones y profesionales, el llamado "sexting" que es un fenómeno de reciente surgimiento consistente en el envío o recepción de imágenes o vídeos personales de índole sexual a través de móviles o mediante algún otro medio electrónico, que está aumentando de manera alarmante. Método: Se ha utilizado un cuestionario ya probado en otros estudios y se aplica en diferentes ciudades de España a 2.300 jóvenes de 10 a 16 años de ambos sexos. Resultados: El 90% de la muestra estudiada tiene móvil propio. Un 18 % reconoce hacerse fotos provocativas y enviarlas. Un 21% reconoce recibir contenidos eróticos en el móvil. Un 71% reconoce visitar páginas web de contenidos pornográficos con asiduidad. Conclusiones: Los resultados de nuestro estudio son preocupantes, aunque sigue la tendencia indicada por otros estudios similares en diferentes contextos y países. Lo que nos indica que muchas pautas de comportamiento sexual se están asimilando incorrectamente.

Abstract

Background: In the digital age the use of mobile phones by teens seems to be harmful and without impact on the field of education; however, in recent years, has emerged a new problem that has gradually attracted the attention of psychologists, authorities, organizations and professionals, the so-called "sexting" is a phenomenon of recent emergence in the sending or receiving of images or personal videos of a sexual nature through mobile or through some other electronic means, which is increasing alarmingly. Method: It has been used a questionnaire already tested in other studies and applies in different cities of Spain to 2.300 young people, aged 10 to 16 for both sexes. Results:

90% of the sample have mobile itself. 18% recognizes made provocative photos and send them. 21% recognizes receive erotic content on the mobile phone. 71% recognizes visit web pages of pornographic content regularly. Conclusions: The results of our study are worrisome, even though it follows the trend of other similar studies in different contexts and countries. What indicates us that many patterns of sexual behavior are assimilating incorrectly.

Introducción

La era digital en la que vivimos se ha convertido, sin darnos cuenta, en un hábitat natural para los jóvenes de la generación actual, siendo ellos el sector de la población que está más inmerso en el uso de las diferentes tecnologías de la comunicación, principalmente de Internet y del teléfono móvil. Este fenómeno es tan global y ha alcanzado tal grado que en diversos países se han desarrollado estudios acerca del uso y las perspectivas de los jóvenes y adolescentes ante las tecnologías de la comunicación (Malo, Casas, Figuer y González, 2006); (Subrahmanyam y Greenfield, 2008). El uso de los móviles por parte de los adolescentes parecería ser poco dañino en sus vidas y de un aparente bajo impacto en el ámbito educativo; sin embargo, en los últimos años ha surgido una nueva problemática que ha atraído la atención de psicólogos, autoridades, organizaciones y profesionales, el llamado “sexting”, que es un fenómeno reciente, consistente en el envío o recepción de imágenes o vídeos personales de índole sexual a través de móviles o mediante algún otro medio electrónico, que está aumentando de manera alarmante (Bouceck, 2009). El término acuñado para esta problemática es de origen anglosajón y proviene de los vocablos sex (sexo) y texting (mandar mensajes de texto). Originalmente sólo se usaba para hacer mención al envío de mensajes de texto con contenido sexual, sin embargo, esta práctica junto con la modernización de los móviles y la incorporación de nuevas funciones tecnológicas más sofisticadas en los mismos, específicamente la adición de cámaras para fotos y vídeo, se incorporó también en el sexting el intercambio de fotos o vídeos con contenidos sexuales (Islas, 2009); en Puerto Rico se le ha dado la traducción al español bajo el concepto “texnudismo”. Las primeras referencias periodísticas sobre el fenómeno sexting datan del año 2005, al parecer de un artículo publicado en el diario Sunday Telegraph.

Todo este fenómeno tecnológico está cambiando y alterando los procesos de maduración sexual de los adolescentes. El hecho de tener vivencias significativas en este mundo virtual de las comunicaciones tecnológicas, poder comunicarse mediante mensajes e imágenes sexualmente sugerentes vía teléfono móvil o Internet -práctica conocida como sexting- se ha convertido en un serio problema en escuelas de Estados Unidos y otros países, incrementándose progresivamente en nuestro país. El sexting se ha globalizado en todos los países desarrollados; empezó a ser considerado como un problema serio a raíz de un tristemente sonado caso de suicidio de una alumna de 18 años de edad, ocurrido en los Estados Unidos, que fue víctima de una situación de este tipo. Es el caso de Jesse Logan, quien se vio envuelta en un escándalo porque en su escuela circulaba una imagen en la que aparecía desnuda en los móviles de un gran número de alumnos. Dicha foto se la había enviado al que fuera su novio un tiempo atrás, pero cuando la relación terminó el muchacho envió la foto a otra persona y ésta a otra más, hasta que fue circulando cada vez más y más entre los compañeros de la escuela. Esta situación, unida a las burlas y bullying de que fue víctima, le ocasionó un grave estado depresivo que le obligó a abandonar sus estudios y, posteriormente, a la desafortunada y fatal decisión de quitarse la vida (Mattey y Mattey, 2009); (Rommelmann, 2009).

A finales del año 2008, una organización no gubernamental de Estados Unidos realizó una encuesta para cuantificar la proporción de adolescentes que practican el sexting. Se obtuvo el dato de que por lo menos el 20% de los adolescentes habían enviado fotos en las que aparecían desnudos vía mensajes de móviles o correo electrónico (Mattey y Mattey, 2009). El envío o recepción de fotografías o vídeos personales con contenido erótico vía móvil se está dando con frecuencia entre estudiantes adolescentes (Bouceck, 2009). Se han informado serias afectaciones psicológicas, principalmente cuadros de depresión y ansiedad. El sexting vulnera la dignidad y causa daños psicológicos; (Hewitt y Driscoll, 2009). La exposición o divulgación de material de este tipo puede llevar a las alumnas a una situación de acoso por parte de sus compañeros o incluso de depredadores sexuales (Islas, 2009); (Rommelmann, 2009). Las consecuencias más drásticas que se han registrado son el levantamiento de cargos legales por pornografía infantil y el suicidio de la persona expuesta, tras experimentar una fuerte crisis emocional por haber sido exhibida dentro

de su centro escolar (Hewitt y Driscoll, 2009); (Lithwick, 2009); (Rommelmann, 2009).

Muchos expertos consideran la edad de inicio en las nuevas tecnologías como un factor de riesgo. En la Comunidad de Madrid un 20% de niños se inician en Internet antes de los 9 años, 25% antes de los 7 años (Cernuda, 2014). (Valcke, M; Schellens, T.; Van Keer, H. y Gerarts, M., 2007) indican que un 63% de la navegación de jóvenes usuarios de 4, 5 y 6 grado es de contenido insano. Por otro lado hay autores que advierten de si estamos utilizando Internet como la nueva babysitter del Siglo XXI, con el agravante como insiste (Miller, 2007) de que el exceso de consumo audiovisual correlaciona con posteriores dificultades atencionales.

Las nuevas tecnologías tienen interesantes y extraordinarias aplicaciones, pero tienen su lado oscuro que no debemos ignorar los responsables de salud mental y educación, por ello hay que profundizar en el tema, detectar problemas en la consulta y sensibilizar a padres y alumnos con campañas preventivas en colegios e institutos.

La apología de la bulimia y de la anorexia no son delito en España, pero la incitación al suicidio sí. Numerosas páginas web divulgan aspectos de estos temas que están incitando a la población adolescente a comportamientos patológicos. Hay que legislar y advertir sanitariamente sobre estos espacios de divulgación de hábitos insanos y evitar que las nuevas tecnologías se utilicen de forma abusiva e incorrecta. En un estudio que hemos realizado en la Comunidad de Madrid hemos detectado conductas problemáticas que nos preocupan, sobre todo en el área de la maduración psicosexual de nuestros jóvenes, si sus influencias a este nivel provienen de la supuesta filosofía presente en las películas pornográficas disponibles gratuitamente en la red, ¿cómo va a ser el futuro de las relaciones?, ¿en qué medida va a afectar a un problema emergente como la violencia de género?, ¿qué nuevas patologías van a surgir en este ámbito, en una edad tan vulnerable y base de la formación del futuro adulto?

Método

Materiales

Se ha utilizado un cuestionario ya probado en otros estudios, Cernuda (2014) y se aplica en diferentes ciudades de España.

Participantes

2.300 jóvenes de 10 a 16 años de ambos sexos.

Diseño

Experimental.

Procedimiento

Se utiliza una red para pasar y recoger las encuestas con profesores de Instituto.

Resultados

El 90% de la muestra estudiada tiene móvil propio. Un 18 % reconoce hacerse fotos provocativas y enviarlas. Un 21% reconoce recibir contenidos eróticos. Un 71% reconoce visitar páginas web de contenidos pornográficos con asiduidad.

Discusión/Conclusiones

Los resultados de nuestro estudio son preocupantes, aunque sigue la tendencia indicada por otros estudios similares en diferentes contextos y países, constatarlo resulta preocupante. Un número muy alto de adolescentes visualiza contenidos pornográficos en la red lo que nos indica que muchas pautas de comportamiento sexual se están asimilando incorrectamente, derivadas de modelos de comportamiento insanos alejados de la realidad. Los guiones pornográficos y los comportamientos de los actores de esta industria no son nada naturales ni reales, por lo que el modelo que transmiten tiene que tener efectos nocivos en el desarrollo psicosexual de las nuevas generaciones totalmente expuestas e indefensas a este fenómeno nuevo en la historia del desarrollo.

Referencias

Bouceck, S. (2009). Dealing with the nightmare of "sexting". *Education Digest 75* (3), 10-12.

Cernuda, A. (2014). Riesgos de ciberadición y sexting en adolescentes Comunidad de Madrid. Congreso Interpsiquis de Psiquiatria. http://hdl.handle.net/10401/6407.

Hewitt, B. y Driscoll, A. (2009). The dangers of sexting. *People , 71*(12), 111-112

Islas, O. (2009). Sexting. *Revista Zócalo, (111)*, 69-69.

Lithwick, D. (2009). Teens, Nude Photos and the Law. *Newsweek, 153*(8), 18-18.

Malo, S., Casas, F., Figuer, C. y González, M. (2006). El teléfono móvil: disponibilidad, usos y relaciones por parte de los adolescentes entre 12 y 16 años. *Estudios sobre educación, (10)*, 55-78.

Mattey, E. y Mattey G. (2009). Sexting: How much of a danger is it and what can school nurses do about it? *NASN School Nurse, 14*(8), 263-267.

Miller, J. C., Marks, J., Miller, R., Bewird, O., Kera, E., Amita, M. y Halperin, M. (2007). Brief report: Television viewing and risk for attention problems in preschool children. *Journal of Pediatrics Psychology, 32*(4), 448-452.

Rommelmann, N. (2009). Anatomy of a child pornographer. *Reason, 41*(3), 30-37.

Subrahmanyam, K., y Greenfield, P. (2008). Online Communications and Adolescents Relationships. *Future of Children, 18*(1), 119-146.

Valcke, M., Schellens, T., Van Keer, H. y Gerarts, M. (2007). Primary school children's safe and unsafe use of the internet at home and at school: an exploratory study. *Computer in Human Behavior, 23*, 2238-2850.

EXPECTATIVAS DE LOS FUTUROS PROFESORES DE SECUNDARIA EN SU FORMACIÓN INICIAL: ESTUDIO LONGITUDINAL

José Antonio Marín Marín

Universidad de Granada

Resumen

En este trabajo pretendemos abordar la formación inicial del profesorado de educación secundaria desde las expectativas que deposita el alumnado en este Máster de la Universidad de Granada. Para realizar este estudio se elaboró un cuestionario *ad hoc* recogiendo las aportaciones de Zagalaz-Sánchez et al. (2011). El cuestionario consta de 46 ítems de escala de 1 a 5 puntos agrupados en 9 categorías. La validez del mismo está avalada por el estudio elaborado por los investigadores anteriormente citados. La fiabilidad del cuestionario ha sido estimada a través del cálculo del coeficiente alfa de Cronbach de consistencia interna, obteniéndose un valor de α=0.835 para el total del cuestionario. La metodología utilizada es cuantitativa de carácter descriptivo. El estudio de las respuestas emitidas en estos dos últimos años arroja valores muy significativos como que en este último curso ha aumentado en un 7% el número de alumnos que ingresa por motivos laborales y ha descendido en un 5,4% lo que lo hacen por vocación. Estos índices aparecen relacionados con la disminución de las expectativas que depositan los alumnos, de manera general, en el Máster.

Abstract

In this paper, we address the initial training of secondary school teachers from the expectations deposited in this Masters students from the University of Granada. To perform this study, a questionnaire was developed *ad hoc* gathering inputs from Zagalaz-Sánchez et al. (2011). The questionnaire consists of 46 items with a scale from 1 to 5 points grouped in 9 categories. Its validity is supported by the study performed by the researchers mentioned above. The reliability of the questionnaire was estimated by calculating Cronbach's alpha coefficient of internal consistency, yielding a value of α = 0.835 for the total questionnaire. The methodology used is quantitative descriptive. The study of the answers given in the last two years shows very significant values in this last year the number of students entering for work has increased by 7% and have fallen by

5.4% of those who take for vocation. These indices appear related to the decrease in the expectations placed by the students, in general, in the Masters.

Introducción

Desde el cuso 2009/2010, el Máster oficial de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, sustituyó al Curso de Aptitud Pedagógica (CAP) como estructura organizativa y pedagógica que proporciona la formación inicial del futuro profesorado de secundaria. Las características propias de este Máster, más la situación social y laboral actual, plantean una serie de interrogantes que no pueden pasar desapercibidos. La vocación, el mercado laboral, la indecisión ante qué hacer después de licenciarse o diplomarse, son algunos de los motivos que aducen los futuros profesores para embarcarse en el mundo de la docencia.

En este trabajo pretendemos abordar la formación inicial del profesorado de educación secundaria desde las expectativas que deposita el alumnado en el Máster. De alguna manera, la formación que reciban en este postgrado va a determinar, en muchos casos, su dedicación posterior a la enseñanza o no.

En la Universidad de Granada, el plan de estudios de este Máster se aprobó por la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación) a mediados de 2009.

La oferta formativa se encuadra en 15 especialidades:

1. Biología y Geología.
2. Ciencias Sociales, Geografía e Historia.
3. Dibujo, Imagen y Artes Plásticas.
4. Economía, Empresa y Comercio.
5. Educación Física.
6. Física y Química.
7. Formación y Orientación Laboral.
8. Hostelería y Turismo.
9. Lengua Extranjera.
10. Lengua, Literatura, Latín y Griego.
11. Matemáticas.

12. Música.
13. Orientación Educativa.
14. Procesos sanitarios.
15. Tecnología, Informática y Procesos Industriales.

A lo largo de este corto periodo de tiempo de implantación del Máster de Secundaria, la evolución de alumnado matriculado en el mismo ha registrado las siguientes cifras: curso 2009/2010: 798, curso 2010/2011: 465, curso 2011/2012: 517, curso 2012/2013: 428 y curso 2013/2014: 587. Hay que señalar que en el primer año de implantación del Máster, no fue condición de acceso acreditar el dominio de una lengua extranjera equivalente al nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, aunque sí para la obtención del título. Por este motivo, la matriculación en el mismo es superior a los años posteriores.

De manera esquemática, se presenta un análisis de la estructura organizativa y funcional del Máster del Profesorado de Educación Secundaria, así como, la temporalización del mismo a lo largo del curso académico.

Gráfico 1. Plan de Estudios del Máster Oficial de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Fuente: elaboración propia a partir de la Orden ECI/3858/2007.

Gráfico 2. Cronograma de docencia del Máster. Fuente: elaboración propia a partir de la temporalización del Máster de Educación Secundaria de la Universidad de Granada.

Método

Para el presente trabajo de investigación se plantearon tres objetivos:1) Conocer las expectativas depositadas por el alumnado del Máster de Secundaria de la Universidad de Granada en su formación inicial; 2) Realizar un análisis descriptivo de las principales variables medidas por el cuestionario; 3) Comparar los datos de los dos últimos cursos académicos y su evolución longitudinal.

Como procedimiento para valorar las expectativas que los estudiantes del Máster de Educación Secundaria han depositado en su formación inicial, se elaboró un cuestionario *ad hoc* recogiendo las aportaciones de Zagalaz-Sánchez et al. (2011). El instrumento elaborado para el estudio consta de 46 ítems de escala de 1 a 5 puntos cada cuestión agrupados en 9 categorías, aparte de ítems específicos de tipo nominal que permiten describir la población estudiada. La validez del mismo está avalada por el estudio elaborado por los investigadores anteriormente citados. La fiabilidad del cuestionario ha sido estimada a través del cálculo del coeficiente alfa de Cronbach de consistencia interna, obteniéndose un valor de α=0.835 para el total del cuestionario.

La metodología utilizada es cuantitativa de carácter descriptivo, combinándola con estudios de relación, a través del cálculo de diversos análisis de varianza.

La administración de los cuestionarios al alumnado se realizó durante el mes de noviembre de 2012 y 2013, justamente cuando finalizaba la docencia de las materias que componen el módulo genérico. La población total en el curso 2012/2013 constaba de 443 sujetos de los cuales se le aplicó a una muestra de 206 (48,13% del total) y en el curso 2013/2014 a una muestra de 234 (39,86% del total) de un total de 587 sujetos,

siendo una muestra representativa con un grado de confianza del 95% y un error del 5% para ambos cursos.

Resultados y discusión de los datos

Ante la imposibilidad de exponer todos los resultados obtenidos, seleccionaremos los más representativos para la investigación.

De las muestras realizadas al azar, la proporción de mujeres respecto a hombres que cursan el Máster, es dos tercios superior y en este último curso se ha incrementado en un 6% respecto al curso anterior.

Se observa (tabla 1) un cambio significativo del motivo que fue determinante para matricularse en el máster. Hay un 7% más de estudiantes que lo hacen por el mercado laboral y cae en casi un 5,5% los que lo hacen por vocación respecto al curso anterior.

Tabla 1. *Qué fue determinante para matricularse en este Máster*

		¿Qué fue determinante para matricularse en este Máster?					
		Mi familia	Los amigos/as	El plan de estudios del Máster	El mercado laboral	Vocación	Total
Curso 2012/2013	Recuento	23	3	9	84	87	206
	% dentro del año del Máster	11,2%	1,5%	4,4%	40,8%	42,2%	100%
Curso 2013/2014	Recuento	22	3	11	112	86	234
	% dentro del año del Máster	9,4%	1,3%	4,7%	47,9%	36,8%	100%
Total	Recuento	45	6	20	196	173	440
	% dentro del año del Máster	10,2%	1,4%	4,5%	44,5%	39,3%	100%

Otro de los datos significativos que arroja el estudio son las respuestas que dan los estudiantes al ser preguntados por los motivos por los que cursa el Máster de Educación Secundaria (tabla 2). En ambos años, la respuesta que tiene una puntuación más elevada con un 4,23 y 4,33 de media respectivamente sobre 5 (totalmente de acuerdo) es "para conseguir el título que se exige para poder opositar como docente".

Tabla 2. *Los motivos por los que cursa el Máster.*

	Curso 2012/2013		Curso 2013/2014	
Motivos por los que cursa el Máster	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar
Para tener una formación psicopedagógica complementaria a su formación académica	3,58	1,059	3,65	1,066
Para conseguir el título que se exige para poder opositar como docente	4,23	1,165	4,33	,945
Para obtener una titulación más por si fuera preciso en el futuro	3,38	1,341	3,42	1,351
Porque en este momento estoy en desempleo	2,44	1,446	2,43	1,499

En la tabla 3, se recogen las medias de las respuestas a la pregunta sobre la utilidad de las diferentes materias del Máster como futuros docentes. En ambos cursos las materias que se valoran con más utilidad son las Prácticas en Centros Docentes (4,80 – 4,70), Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad (4,12 – 4,15) seguida de Aprendizaje y Enseñanza de la Materia (4,21 – 4,04).

Tabla 3. *En qué medida cree que les serán útiles como futuros docentes las distintas materias del Máster*

	Curso 2012/2013		Curso 2013/2014	
Materias	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar
Procesos y Contextos Educativos	3,61	1,024	3,43	1,171
Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad	4,12	,855	4,15	,959
Sociedad, Familia y Educación	3,87	,934	3,85	1,031
Complementos para la formación disciplinar	3,80	,846	3,61	,858
Aprendizaje y enseñanza de la materia	4,21	,822	4,04	,848
Innovación docente e investigación educativa	3,98	,978	3,82	,970
Prácticas en centros docentes	4,80	,520	4,70	,645
Trabajo Fin de Máster	3,60	1,067	3,51	1,065

Por último, ante la pregunta sobre si el Máster está cubriendo sus expectativas, aproximadamente, la mitad del alumnado está bastante de acuerdo con lo que se esperaba del Máster. Un dato muy significativo es el 5,1% de estudiantes que aparecen en el curso 2013/2014 (tabla 4) que están totalmente en desacuerdo y que en el curso anterior no existía.

Tabla 4. De manera global, ¿en qué medida se están cubriendo las expectativas depositadas en el Máster?

	Curso 2012/2013		Curso 2013/2014	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	0	0	12	5,1
Poco acuerdo	17	8,3	19	8,1
Algo de acuerdo	64	31,1	86	36,8
Bastante de acuerdo	110	53,4	110	47
Totalmente de acuerdo	15	7,3	7	3

Conclusiones

1. Cada vez son más las mujeres que deciden dedicarse a la docencia en esta etapa educativa de secundaria.
2. La crisis económica que padece la sociedad tiene reflejo en la decisión de dedicarse a la enseñanza y optar a una plaza de docente en secundaria. La vocación, que debería de ser la motivación primordial de una profesión como ésta, queda relegada a un segundo plano en el último curso.
3. La idea anterior se refuerza cuando el motivo por el que se cursa el Máster es: para conseguir el título que se exige para poder opositar como docente. Es decir, no se percibe como unos estudios que te preparan para ejercer un puesto docente, sino como un requisito más en la carrera para conseguir un puesto de trabajo.
4. Existe casi unanimidad a la hora de valorar qué materia es la que más le va a aportar como futuros docentes, siendo ésta las Prácticas en Centros Docentes con una media de 4,75 (sobre 5) y con una desviación típica muy pequeña. En el lado opuesto se encuentra el Trabajo Fin de Máster con una valoración media de 3,55 (sobre 5).
5. Sobre las expectativas que tenía depositadas el alumnado antes de cursar el Máster, en el curso 2012/2013 se estaban satisfaciendo en un 53,3%, mientras que en curso 2013/2014 este porcentaje baja hasta situarse en el 47%. Si es muy significativo que cuando la motivación del alumnado, mayoritariamente, se debe

a otros factores que no son la vocación, el grado de desacuerdo entre lo que esperaban y lo que están recibiendo aumenta considerablemente. En esta línea, en este último curso aparece un 5,1% de alumnado que está totalmente en desacuerdo con lo estaban recibiendo.

Referencias

Escuela Internacional de Posgrado (2009). Diseño del Máster de Secundaria. Recuperado el 9 de julio de 2014, de http://masteres.ugr.es/profesorado/pages/acceso-y-matricula/normativa/diseno_master_secundaria/!.

Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. BOE 312, 29/12/2007.

Zagalaz-Sánchez, M. L., Molero, D., Campoy-Aranda, T. J. y Cachón-Zagalaz, J. (2011). Las expectativas depositadas en el máster de Educación Secundaria por los futuros docentes durante su formación inicial. *Revista de Investigación en Educación, 9(2),* 19-34.

DOES THE FLIPPED LEARNING MODEL WORK WITHIN PRIMARY AND SECONDARY OF FIRST GRADE SCHOOLS? A PRESENTATION OF SOME POSITIVE EXPERIENCES THROUGH THE EPISODES OF SITUATED LEARNING DIDACTIC ACTIVITY

Sergio Vastarella

**Free University of Bolzano; CREMIT - Catholic University of Milan*

Abstract

In recent years in different parts of the World many people have realized that the traditional setting of the school lesson does not work anymore. The structure "lecture - homework - test" is put into question by more students and parents not always satisfied, and by teachers and researchers who live every day looking for alternative and more effective solutions. Among the latter, from June 2013, at the CREMIT of the Catholic University of Milan, a group of teacher-researchers is actively experimenting teaching through Episodes of Situated Learning, in Italian EAS Episodi di Apprendimento Situato (Rivoltella, 2013). The EAS model involve 3 different stages (anticipatory, operating, debriefing). The anticipatory and the operating moments of the EAS are intimately connected with the Flipped Learning model (Bergmann and Sams, 2012) developed in the US, where different surveys conducted (TeacherView™ 2012) demonstrate its efficacy especially in the High Schools. The results of some pilot action research, conducted in some Italian primary and middle schools, will help to comprehend if both these methods are effective in this context too. Data gained till now are positive and will be used to create a teaching path to experiment in different classes during the next year.

Resumen

En los últimos años en diferentes partes del mundo muchas personas se han dado cuenta de que la configuración tradicional de la lección de la escuela ya no funciona. La estructura "charla - tarea - test" se pone en tela de juicio por más estudiantes y los padres no siempre satisfecho, y por los profesores e investigadores que viven todos los días en busca de soluciones alternativas y más eficaces. Entre estos últimos, a partir de

junio de 2013, en el CREMIT de la Universidad Católica de Milán, un grupo de profesores-investigadores está experimentando activamente Los Episodios de Aprendizaje Situado en italiano EAS Episodi di Apprendimento Situato (Rivoltella, 2013). El modelo de EAS implica 3 etapas diferentes (fase anticipatoria, operativa, debriefing). El momento de anticipación y los momentos operativos de las EAS están íntimamente conectados con el modelo de Aprendizaje Volteado (Bergmann y Sams, 2012) desarrollado en los EE.UU., donde diferentes búsquedas realizadas (TeacherView™ 2012) demuestran su eficacia sobre todo en las escuelas secundarias. Los resultados de una investigación-acción-piloto, llevado a cabo en algunas escuelas primarias y secundarias italianas, ayudarán a entender si ambos métodos son eficaces en este contexto también. Los datos obtenidos hasta ahora son positivos y serán utilizados para crear una ruta de la enseñanza a experimentar en diferentes clases durante el próximo año.

The research project

With this PhD research focused on the EAS anticipatory moment, and based on multiple action research and the idea of Multimodality, I would like to understand if the Flipped Learning model can improve the maturation of different disciplinary and digital skills even with pupils of primary and middle schools. The results of the first five pilot EAS trials, conducted between October 2013 and March 2014, seem to confirm this research hypothesis.

The five pilot activities of action research, conducted with the use of the Flipped Learning Model and Teaching for EAS, involved 88 students:

- fourth class of Faver Primary School, History, 9 students, 6 hours of activity (with the class teacher Luisa Leonardelli);
- fifth class of Faver Primary School, Geography, 9 students, 6 hours of activity (with the class teacher Bruna Lona);
- third B class Middle School of Cavalese, English, 24 students, 10 hours of activity (with the class teacher Michela Gottardi);
- third D class of the Middle School of Cavalese, English, 25 students, 10 hours of activity (with the class teacher Michela Gottardi);

- fifth class of Cembra Primary School, maths, 21 students, 12 hours of activity (with the class teacher Marina Gottardi).

The last experimental path on statistics has been chosen as the definitive research path to be developed during the next school year: 5 or 6 classes, that are in the last year in different primary schools, will be selected and the kids will face the same path on statistics, probability and combinatorial. The activities will be filmed and data of all the groups involved will be collected and will be used to compare the level of maturation of disciplinary and digital skills in similar groups in the same period.

EAS: Episodi di Apprendimento Situato

The idea of the EAS arises in the reflection on the Mobile Learning in particular in the activities of micro-learning which from digitalization have received a great impulse. The EAS is a complete and integrated teaching method that takes advantage from the potential of the digital devices. The learning units developed through the EAS system are based on the idea of Flipped Learning aimed to stimulate interest and participation through 3 different stages:

- Anticipatory, made of a conceptual framework and a stimulus situation - problem solving step.
- Operating, micro-activities production (core of the EAS) - learning by doing step.
- Restructuring, reflect on the previous two results, achieve awareness of what has emerged - debriefing step.

Didactic theories

The EAS has been developed from the idea of Flipped Learning: *Flipped Learning is a pedagogical approach in which direct instruction moves from the group learning space to the individual learning space, and the resulting group space is transformed into a dynamic, interactive learning environment where the educator guides students as they apply concepts and engage creatively in the subject matter* (FLN, 2014). In addition to deeply analyze the theoretical structure of the EAS and the Flipped Learning models, I am trying to connect them to other more solid didactic theories such as the theory of the situations of Guy Brousseau (1986), the idea of

didactic transposition proposed by Bruno D'Amore and Silvia Sbaragli (2011) in the footsteps of Yves Chevallard (1989), the ideas for planning and assessment through skills of Mario Castoldi (2009, 2010) connected to the work of Albert Bandura on self-efficacy (1997), the vision of the environment according to John Dewey (1916).

Multimodality

Multimodality approaches representation, communication and interaction as something more than language. Gunther Kress and Theo van Leeuwen define Multimodality as "The use of several semiotic modes in the design of a semiotic product or event"(2001). The starting point for Multimodality is to extend the social interpretation of language and its meanings to the whole range of representational and communicational modes or semiotic resources for making meaning that are employed in a culture such as image, writing, gesture, gaze, speech, posture. […]*The modes and semiotic resources a person chooses to use shape communication and meaning.* (Jewitt, 2009)

Research Data

In the United States since 2008 many teachers have started to experiment the idea of flipped classroom in their High Schools (Redmond, 2014). Today in Italy the first experiences that are appearing on the Web concern only activities in High Schools but there is almost nothing about Middle and Primary Schools.

The first five pilot activities, conducted between 2013 and 2014, have allowed me to gather a lot of qualitative and quantitative data that are partly already been analyzed. For the qualitative part of the research I collected the work of the kids, their comments to the activity, and I filmed classroom activities with different cameras. The videos will be analyzed with the software Elan for multimodal analysis. In the classroom activities have always been involved classroom teachers who commented on the work of the students and expressed their feelings about the activities in written form.

For the quantitative part of the research, in some cases the questionnaires were delivered through paper or Opinio software: questionnaires were used in order to find out the relationship of pupils with ICT before starting of activities and other final questionnaires were used about the working path. In the initial and final questionnaires

there were an identic question: how good are you at using the computer? The data highlight how this kind of activities has led kids to learn better than before and to improve their skills within both primary and middle school.

Middle School of Cavalese: entry questionnaire November 2013, exit questionnaire May 2014:

Figure 1. Entry questionnaire Cavalese

Figure 2. Exit questionnaire Cavalese

Figure 3. Exit questionnaire Cavalese

Primary School of Cembra: entry questionnaire February 2014, exit questionnaire May 2014:

Figure 4. Exit questionnaire Cembra

Figure 5. Entry questionnaire Cembra

Figure 6. Exit questionnaire Cembra

The questionnaire in relation to the activity in Cavalese and Cembra schools showed a high appreciation of the teaching-learning path, in fact the students have generally claimed to have learned better than usual.

Within the Statistics pilot activity proficiency tests were carried out initial, intermediate and final. The test results highlight the increase of the class average disciplinary level.

Conclusions

Organising an action research is far from easy. Each pilot activity that I have conducted has served to improve the next one. The last activity on Statistics, directing with the fifth class of the primary school of Cembra, has been the most recent and the best organized, therefore it will become the model on which to develop the rest of my research.

The data collected showed an overall improvement of children disciplinary and digital skills. The evaluation of the teachers and the kids' self-assessment showed a better level of competence.

The data collected in the pilot testing, once analyzed, will be used to develop the definitive learning path on Statistics, articulated on about 14 hours of lessons during the 2014-15 School Year in 5/6 primary school classes V belonging to different schools in the Province of Trento (Italy). Results will be of help to comprehend if these innovative didactic models could be as effective within the primary and middle schools as in the American Flipped High School Classroom.

References

Brousseau, G. (1986). *Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques*, in Recherches en didactique des mathématiques, "Fundamentals and methods of teaching mathematics, in Research in Mathematics Education", *7*(2), 33-115.

Castoldi, M. (2009). *Valutare le competenze*, "Assess the skills". Roma: Carocci Editore.

Castoldi, M. (2010). *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*. "Designing for skills. Paths and tools". Roma: Carocci Editore.

Chevallard, Y. (1989). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné,* "Didactic transposition. From the knowledge learned to the knowledge taught". Grenoble: La Pensée Sauvage.

D'Amore, B., & Sbaragli S. (2011). *Principi di base di didattica della matematica.* "The basic principles of Mathematics education". Bologna: Pitagora.

Dewey J. (1949). *Democrazia ed educazione.* Firenze: La Nuova Italia (tit. orig. *Democracy and Education*, 1916).

Flipped Learning Network (FLN) (2014) The Four Pillars of F-L-I-P™. Retrieved 12 March 2014 www.flippedlearning.org/cms/lib07/VA01923112/Centricity/Domain/46/FLIP_handout_FNL_Web.pdf

Jewitt C. (2009). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. Abingdon: Routledge.

Rivoltella P. C. (2013). *Fare didattica con gli EAS*, "Making teaching with the EAS". Brescia: La Scuola.

Redmond C. (2014). *Flipping Primary Literacy Instruction*. MA in Education: Curriculum and Instruction with K-12 Reading Endorsement. ED 590 Conducting Research and Completing the Capstone, 577. Concordia University, St. Paul. Retrieved 1st April 2014 http://carolredmond.efoliomn.com/CapstonePaper.

TeacherView™ (2012). Info-Graphic on Teacher and Student Engagement *based on a survey of 450 educators, Published June 2012, conducted by Classroomwindow and the FLN.* Retrieved 1st April 2014 www.flippedlearning.org/research.

EXPLORATIVE EMPIRICAL RESEARCH ON THE READING PRACTICES USING E-BOOK IN THE PRIMARY SCHOOL IN ITALY

Giovanni Moretti & Arianna Morini[1]

Università degli Studi Roma Tre

Abstract

The new technologies are spreading all over the world even in school contexts. Although youngest students are today are defined as digital natives, it is necessary to identify innovative teaching strategies to ensure them an efficient learning. In this explorative empirical research, developed in two primary schools in Italy, children involved were of an age between ten and eleven, selected in schools beware of teaching innovation. the e-book was introduced for the first time during the research. The tools used for data collection were: reading practice questionnaire, participants' direct observation, comprehension tests. The results were first evaluated and then deepen in a semi-structured interview with each group. The research examined different elements that affected the efficiency of the e-book reading on tablet. The research highlighted the importance of selecting carefully the e-book in order to be able to evaluate which different aspects can motivate or distract the young readers, influencing their comprehension and reading engagement. The research showed that e-book can contribute better to the teaching qualification and to the improvement of students' learning process if integrated with the use of paper books.

Key words Reading practices, illustrated e-book, tablet, reading strategies, innovative didactic

Resumen

Hoy día las nuevas tecnologías se aplican en todos los sectores, por tanto también en el ámbito escolar. Aunque los estudiantes de ahora son nativos digitales, es necesario buscar estrategias de enseñanza adecuadas para que el aprendizaje sea eficiente. Esta investigación empírica se ha llevado a cabo en dos escuelas primarias de Italia con niños de diez y once años. Las clases seleccionadas han sido las que más inclinación tenían a

[1] The two authors have worked together to plan and structure all the parts of the chapter. In particular, the copywriting of the paragraphs 1, 4 and 5 are due to Professor G. Moretti and the copywriting of the paragraphs 3 and 4 are due to the Ph.D candidate A. Morini.

introducir innovaciones en la educación y en ellas se han utilizado por primera vez libros digitales consultables mediante tabletas. Las herramientas utilizadas para recopilar los datos han sido las siguientes: un cuestionario sobre las prácticas de lectura, la observación participativa y un test de comprensión de lectura. La investigación se ha centrado en los diferentes aspectos que en este tipo de lectura repercuten en la eficiencia. La recopilación de los datos ha puesto de manifiesto que es fundamental seleccionar los libros digitales con mucho cuidado, evaluando los distintos aspectos que podrían estimular o, por el contrario, distraer a los jóvenes lectores. Los resultados de la investigación han demostrado que el uso combinado de libros de texto y libros digitales puede contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza, así como la calidad de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Introduction

The new technologies have increased significantly in recent years even in school contexts. Nowadays, students run into different kinds of books which present a wide range of semiotic, visual, textual, audio and video resources. It's important that school and teacher give the students the possibility to learn how to read and comprehend these new types of texts for which specific competences and strategies are required.

In Italy, the Ministry of Education is going to introduce the possibility to use the e-book in the Italian school system since year 2014-2015 (M.D. n. 781 on 27th September 2013). Didactic researches will be useful beneficial for a better understanding of related arising opportunities.

Method

The research project "Explorative empirical research on the reading practices using e-book in the primary school in Italy" had two main objectives: to identify different types of interactions and strategies used, observing the children during the reading of narrative e-books using a tablet (Afflerbach & Byeong-Young Cho 2008; Cardullo, Zygouris-Coe, Wilson, Craanen & Stafford, 2012; Serafini, 2011); to point out efficient didactic strategies in order to prevent reading comprehension difficulties of illustrated and interactive e-book and to raise skilled and aware readers (Kamil & Chou 2008; Lau 2008; Rotta, Bini & Zamperlin P. 2010).

We chose to develop an explorative empirical research carried out in two primary schools in Italy (Roma e Frascati), with eighty-one children between ten and eleven years old (Grade five). In our choice, we preferred schools bewared of teaching innovation through the reading of high quality paper books. To better understand what happens when electronic format is introduced for the first time, the involved children had no previous experience of e-book.

The tools we used to collect qualitative and quantitative data were:

- reading practice questionnaire, which was given to each child in order to have a framework of their reading habits at school and at home;
- participants' behavior observation during the reading of the selected e-book, reported in a check list;
- a comprehension test after the reading session to assess the targets achieved by the children;
- a semi-structured interview with the children group to check out how they experienced the new reading practice.

We dedicated time to choose the e-book we would use. In Italy the selection is not a large one, but we found some e-book that we considered as high quality ones on the basis of some features highlighted by the literature reference such as: analysing carefully different aspects of e-books, as the use of illustrations, the quality of texts, the speaker's voice and the available interactions (Schugar, Smith, & Schugar, 2013; Cahill & McGill-Franzen, 2013).

Eventually, we chose two e-books designed to be read on a tablet or on a smart phone. They were illustrated and interactive, with music, sounds, and voice-over. The first one was *Pinocchio* (from the novel by Carlo Collodi, Elastico Editor) to make the children familiarize with the digital format. Children were first instructed, through an interactive multimedia board, on how to use a tablet (I-Pad) and to read an interactive e-book with a well known story as *Pinocchio*.

The second e-book we chose was *Fantavolieri* (written and illustrated by Gioia Marchegiani), whose high quality had been recognised in an international context (Bologna Digital Award 2012). Children were asked to read the text individually under

the researcher's observation. Our aim was to record children's interactions within the reading of e-book on a tablet.

Results

All the data collected have been processed using the Statistical Package for Social Science (SPSS). Most interesting evidences came out from the data collected during the observation sessions. As a whole, children interacted with the illustrations of the book with different intensity. Some children didn't ever interact with them. The interaction level for each page of the e-book was variable.

In the matter of the strategies used, few children opened the icon with the instructions and few of them used the menu with the different functions.

Most children interacted with the illustration during or after the audio narration. Few children slid back to the story to re-read some pages. Most of them read the story without asking help or explanations to the researcher.

As regards the comprehension test, we observed that on average students had good results in getting the targets like the comprehension of vocabulary and the capacity of memorizing the details of the story. Moreover, we observed that the students had many difficulties in getting more sophisticated targets, as understanding of the chronological development of the story and underlying meaning.

Through the analysis of the transcripts of the interviews with the children we identified some key words that run more frequently in the conversations: "involvement", "pleasure" and "engagement". From the children's considerations stand out the great involvement into the new reading practice of both cognitive and emotional sphere.

Discussion

After collecting and studying these data we have found out considerations on three fields: quality, strategy and integration.

The first one is quality: it is very important to select carefully the e-books. When evaluating an e-book to be going to use in a formal educational context all the relevant characteristics should be deeply examined, from the text and the illustrations to the support offered by the interactions to the comprehension of the story.

The second one is strategy. The research highlighted the complexity of using e-book and pinpointed some elements that affects the efficiency of this kind of reading. Even if children today are considered digital natives (Prensky, 2001; Ferri, 2008), it stands necessary to identify innovative teaching strategies to ensure them an efficient and individualized learning. That is the reason for which we consider useful to dedicate more time to the familiarization with the device and the e-book before assessing the comprehension level.

Eventually, the third one: integration. An integrated use of paper books and e-book could contribute efficiently to the teaching qualification for the improvement of students' learning process and competences.

Conclusion

This research was an explorative attempt in order to deepen the interesting topic of reading an illustrated and interactive e-book, especially in a country like Italy where we are still working in an field where additional studies are needed. In a world where skill qualifications are increasingly demanded, it becomes important to help students to read different types of texts in a manner that maximizes comprehension, to face successfully the challenges of the 21st century. Further research are requested to reach a better knowledge on this theme. The most impending points are those on the means to involve teachers in a greater use of the new technologies in their didactic activities in order to help their students to use better these interactive e-books. We are going on questioning ourselves and pondering about these themes:

- Which kind of features will the e-book need to be considered a high quality one and be profitably introduced in the school context?
- Which strategies will help our students to understand better the e-book?
- What kind of training will our teachers need to better support our students in the new reading practice?

These are some important questions that can motivate and encourage us to lead out further researches.

Reference

Afflerbach, P., & Cho B., (2008). Identifying and Describing Constructively Responsive Comprehension Strategies in New and Traditional Forms of Reading. *Handbook of research on reading comprehension*/edited by Susan E. Israel, Gerald G. Duffy. New York: Routledge, 69-90.

Cahill, M. & McGill-Franzen, A., (2013). Selecting "App" ealing and "App" ropriate Book Apps for Beginning Readers, *The Reading Teacher*, *67*, 30–39.

Cardullo, V., Zygouris-Coe, V., Wilson, N. S., Craanen, P.M., & Stafford, T.R. (2012). How students comprehend using e-readers and traditional text: suggestions from the classroom. *American Reading Forum Annual Yearbook*,[Online], *32.*

Ferri, P. (2008). *Nativi Digitali*. Milano: Mondadori.

Kamil, M. L., & Chou, H. K. (2009). Comprehension and Computer Technology: Past Results, Current Knowledge, and Future Promises. *Handbook of research on reading comprehension/edited by Susan E. Israel, Gerald G. Duffy*. New York: Routledge, 289-304.

Lau, J. (2008). Students' experience of using electronic textbooks in different levels of education. July 2014, http://fdt.library.utoronto.ca

Lumbelli, L. (2009). *La comprensione come problema, il punto di vista cognitivo.* Bari: Laterza.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants; *On the Horizon*, MCB University Press, *9*, 1-6.

Rotta, M., Bini, M., Zamperlin, P. (2010). *Insegnare e apprendere con gli ebook. Dall'evoluzione della tecnologia del libro ai nuovi scenari educativi*. Roma: Garamond.

Schugar, H.R., Smith, C.A. & Schugar, J.T. (2013). Teaching With Interactive Picture E-Books in Grades K–6. *The Reading Teacher*, *66*, 615-624.

Serafini, F., (2012) Reading Multimodal Texts in the 21st Century, *Research in the school* , *19*, 26-32.

EN LA UNIVERSIDAD: ORIÉNTAME Y TUTORÍZAME

Mª Isabel Amor Almedina

Universidad de Córdoba

Resumen

Antecedentes: El presente trabajo de investigación aborda un estudio específico con el alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba cuyos primeros datos ya fueron recogidos en un estudio previo (Amor, 2011). Método: El proceso de investigación se realizó con un total de 49 alumnos/as a través de un cuestionario compuesto por preguntas tipo Likert, con diferentes categorías. El método utilizado responde a un estudio transversal de carácter descriptivo, no experimental.

Resultados: Los resultados nos muestran que el alumnado certifica la necesidad de una figura que desempeñe las labores de orientación en la universidad, vinculada a su trayectoria académica e institucionalizada. Conclusiones: Los resultados ponen de manifiesto la importancia de la orientación y la acción tutorial en el ámbito universitario.

Palabras clave: Orientación, tutoría, universidad, investigación educativa.

Abstract

Background: The present investigation deals with a specific study with the students of the Faculty of Education at the University of Córdoba and whose first data were collected in a previous study (Amor, 2011). Method: The research process was conducted with a total of 49 students through a questionnaire with Likert, with different categories. The method responds to a descriptive cross-sectional study, no experimental. Results: The results show that students certify the need for a figure who performs the work orientation in college linked to their academic career and institutionalized. Conclusions: The results highlight the importance of guidance and tutorial action at the university level.

Keywords: Orientation, mentoring, university, educational research.

Introducción

Son muchos los motivos que justifican la necesidad de la orientación en el ámbito universitario: los altos índices de fracaso y abandono en los primeros cursos, las dificultades para adaptarse, la escasa información y orientación con la que llega el alumnado a la universidad, etc. (Álvarez, 2006; Álvarez y González, 2008).

La Universidad de Córdoba consciente de estas necesidades, respaldada por el Plan Propio de Calidad de la Enseñanza (UCO, 2006) y la Ley Orgánica Universitaria (LOU, 2001) crea la figura del Asesor Académico como un derecho de los estudiantes.

La Asesoría Académica es una acción docente de orientación al alumnado con la finalidad de tutorizar su desarrollo académico y personal y su proyección social y profesional (García, 2008). Esta figura cada vez más necesaria, sobre todo en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) exige la práctica de nuevas formas de enseñanza, por parte del profesorado, y de aprendizaje, por parte del alumnado: *"…hay otra forma de enseñar, porque hay otra forma de aprender."* (Castillo, 2008: 150) y dónde la tutorización del alumnado es considerada como una estrategia básica para la orientación, la individualización y el seguimiento de su aprendizaje (Jiménez, 2010).

Este trabajo pretende ser una aportación al papel que ha de jugar la tutoría académica en EEES como una pieza fundamental de la función docente (Dulling, 2009).

Método

Esta iniciativa se puso en marcha en el curso académico 2007/2008. Una vez concluido un sexenio desde la implantación del programa se plantea la necesidad de obtener información sobre el desarrollo y el progreso de esta labor educativa y orientadora.

Este estudio se realiza al amparo de un diseño de investigación de carácter descriptivo no experimental, han participado un total de 49 estudiantes: 33% de la especialidad de Educación Musical, 20% de Lengua Extranjera, 20% de Educación Especial, 16% de Educación Física, 7% de Educación Primaria y 4% de Educación Infantil, seleccionados a partir de un muestreo intencional, todos/as ellos/as participantes en el desarrollo de esta actividad.

La recogida de información se realiza mediante la aplicación de un cuestionario diseñado *ad hoc* usando como referencia los objetivos planteados en la investigación y

tras una exhaustiva revisión teórica y documental con el fin de entender debidamente el campo de estudio. Se trata de un cuestionario compuesto por 12 ítems y 2 preguntas abiertas agrupadas bajo 4 dimensiones:

- Análisis de necesidades
- Satisfacción
- Consecución de los objetivos
- Valoración de la experiencia

Para estimar la validez del instrumento diseñado, contactamos con un grupo de expertos formado por diez profesores/as universitarios/as de diferentes áreas de conocimiento de la Universidad de Córdoba (Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Didáctica y Organización Escolar y Psicología Evolutiva y de la Educación) a quienes se solicitó la valoración de la pertinencia y la claridad de la preguntas formuladas y las dimensiones en las que están agrupadas, así como observaciones y sugerencias de carácter general. Tras la respuesta a estas observaciones, se implementaron los cuestionarios definitivos.

Resultados

En un primer momento, tratamos de desvelar los motivos por los cuáles el alumnado decidió solicitar acogerse al programa de asesorías académicas. La tabla 1 muestra que las principales causas fueron *recibir apoyo académico y personal* (12,5%), así como para *resolver problemas* de diversa índole (10,4%) y *recibir información* (10,4%).

Tabla 1. *Motivos de solicitud de la asesoría académica*

¿Por qué decidiste solicitar un asesor?	Frecuencia	Porcentaje
Resolver problemas	5	10,4
Recibir información	5	10,4
Resolver dudas académicas	3	6,3
Recibir ayuda	2	4,2
Tener una relación más directa con el profesorado	1	2,1
Asesoramiento sobre mi itinerario académico	1	2,1
Me pareció interesante	3	6,3
Era mi primer año en la universidad	3	6,3
Recibir apoyo académico y personal	6	12,5
Total	**29**	**60,4**

En segundo lugar preguntamos sobre las dificultades más significativas en el desarrollo de este programa (ver tabla 2) y encontramos que se centran en la falta de asistencia a las sesiones por incompatibilidad con el horario lectivo (18,8%) y la falta de sesiones planificadas (8,3%).

Tabla 2. *Dificultades manifestadas*

¿Qué dificultades has tenido?	Frecuencia	Porcentaje
Poca asistencia por incompatibilidad con el horario lectivo	9	18,8
Falta de información	2	4,2
Falta de comunicación	3	6,3
Falta de planificación en sesiones	4	8,3
Total	**18**	**37,5**

Posteriormente, se solicitó que expresasen las mejoras que proponían. Los datos de la tabla 3 reflejan las propuestas recogidas centrándose, entre otras, en la realización de más sesiones (18,8%), el aporte de más información sobre el futuro profesional

(8,3%), posibilidad de elegir asesor/a (8,3%) y más información sobre el programa. (8,3%).

Tabla 3. *Propuestas de mejora del alumnado*

¿Qué mejoras propones?	**Frecuencia**	**Porcentaje**
Realizar más sesiones	9	18,8
Más información sobre futuro profesional y laboral y formación	4	8,3
Elaboración de un programa de orientación	3	6,3
Más información al alumnado sobre la existencia de la asesoría	4	8,3
Mayor disponibilidad de asesores	2	4,2
Realizar sesiones conjuntas con otros grupos de asesorados	3	6,3
Introducir la asesoría en el horario lectivo o como asignatura	3	6,3
Posibilidad de elegir asesor	4	8,3
Organizar actividades de orientación	2	4,2
Total	**34**	**70,8**

Discusión/conclusiones

Con el desarrollo de este estudio hemos podido comprobar que la figura del Asesor Académico es considerada por el alumnado como algo muy necesario y válido para su desarrollo integral y su trayectoria universitaria, desarrollando un modelo de tutoría académico ya identificado por Bisquerra y Álvarez (1998) y desarrollado en la actualidad por Barberis y Escribano (2008).

Esta idea la recogen Salinas y Cotillas (2005) al referirse a la necesidad de que el profesor/a ha de dejar de ser fuente de conocimiento y pasar a actuar potenciando su papel de orientador y de guía.

En definitiva y a partir de estos resultados, apostamos por el desarrollo de una figura que ejerza las labores de orientación y tutoría al alumnado universitario.

Referencias

Álvarez, P. (2006). La tutoría y la orientación universitaria en la nueva coyuntura de la Enseñanza Superior: Programa "Velero". *Contextos educativos, 8,* 281-293.

Álvarez, P. y González, M. (2008). Análisis y valoración sobre modalidades de tutoría universitaria en el EEES. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 22*(1), 49-70.

Amor, M.I. (2011). La Asesoría Académica. Una figura para la orientación y la tutoría en la universidad. *El Guiniguada. Revista de Investigaciones Educativas y Experiencias en la Formación del Profesorado, 20,* 9-18. Universidad Las Palmas Gran Canaria.

Barberis, G.M. y Escribano, M.C. (2008). Las tutorías en la formación académica y humana de los alumnos en la Universidad San Pablo CEU. Rect@. *Revista Electrónica de Comunicaciones y Trabajos de ASEPUMA, 16*(1), 1-11. Recuperado de http://www.uv.es/asepuma/XVI/605.

Bisquerra, R. y Álvarez, M. (1998). Los modelos en orientación. En Bisquerra, R. (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (pp. 55-66). Barcelona: Praxis.

Castillo Arredondo, S. (2008). "Tutoría de la UNED ante los retos de la convergencia europea" *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 22*(1) 139-163.

Dulling, B.R. (2009). Mentoring: a Fun Collaborative Activity. *The Physiologist, 52*(4), 101-117.

García Nieto, N. (2008). La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 22(1), 21-48.

Jiménez, J. (2010). Hacia un nuevo proyecto de tutoría universitaria en el EEES. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(1), 37-44.

LOU (2001). *Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades*. (Boletín Oficial del Estado número 307, de 24 de diciembre de 2001).

Salinas, B. y Cotillas C. (2005). *La tutoría universitaria para los estudiantes de primer curso. Tutorías para la transición.* Valencia: Universidad de Valencia.

UCO (2006). *Plan Estratégico de la Universidad de Córdoba*. Universidad de Córdoba.

LA HERENCIA DE LA EPISTEMOLOGÍA PIAGETIANA: LAS NUEVAS FRONTERAS CIENTÍFICAS DE LA EDUCACIÓN

Anita Gramigna y Loredana La Vecchia

University of Ferrara

Resumen

Antecedentes. Se perfila una visión sistémica de la vida y del conocimiento, que ya había sido anunciada en la década de los sesenta por Gregory Bateson, que incluye a todos los seres vivos porque representa la condición de la vida. *Metodología*. Experimentación de una contaminación epistemológica entre ciencias neurobiológicas y ciencias humanísticas. De hecho, la hipótesis que sostiene nuestro trabajo afirma que es el cerebro, las sinapsis neuronales y la mente lo que nos puede aportar una especie de metáfora para interpretar, desde un punto de vista epistemológico, el fenómeno formativo. *Resultados*. **a.** reflexionar sobre los resultados más notables de la investigación en el campo de las ciencias cognitivas; **b.** interpretarlos con una intención pedagógica buscando aprovechar los resultados obtenidos, sea esto a través de una renovada teoría educativa o bien a través de sus aplicaciones. *Conclusiones.* Sostenemos que es indispensable conocer los procesos y los mecanismos del conocimiento para poder transferir las competencias desde ámbitos disciplinarios y aproximaciones diferentes.

Abstract

Antecedents. Our work outlines a systemic view of life and knowledge - that had already been announced by Gregory Bateson in the Sixties - that includes every living being because it represents the condition of life. *Methodology.* Experimentation of an epistemological contamination between neurobiological sciences and and humanistic sciences. In effect, our research asserts that the brain, the neuronal synapses and the mind can provide us with a sort of metaphor useful to understand the educational phenomenon from an epistemological point of view. *Results.* a. Reflect on the most significant results of investigation in the cognitive science field; b. interpret these results with an educational intention, trying to make the most of them, either through a renewed educational theory or through its applications. *Conclusions.* We support the

theory that it is essential to know the process and mechanisms of knowledge to be able to transfer the competence from different disciplinary fields and approximations.

Ciencias cognitivas y fenómeno formativo: un enfoque posible

(L. La Vecchia)

El conocimiento es una entidad conceptual de naturaleza procesual y relacional. Cuando construimos un conocimiento (cada nueva adquisición es una construcción) creamos representaciones internas (necesarias para planificar, imaginar, soñar de forma tal de permitir huir de la "esclavitud" de los mecanismos de estímulo-respuesta) que se conservan a través de la memoria[1]. En síntesis, por aprendizaje entendemos la competencia que el cerebro tiene para adaptarse al ambiente, modificándose, o sea trans-formándose, pero también su capacidad de cambiar el ambiente mismo. Hoy sabemos que en la base de nuestro conocimiento del mundo se halla la actividad organizadora de una red bien estructurada de neuronas que, según reglas de funcionamiento determinadas pero al mismo tiempo altamente dinámicas y flexibles, permite el aprendizaje, la memorización, la auto programación (Boncinelli, 1999).

Para cada ser vivo hay un diseño programado que se realiza según las instrucciones contenidas en el patrimonio genético presente en las células de ese organismo y que, de hecho, lo transforma en un sistema complejo muy particular las elecciones posibles, a las que podrá encontrar, dependen de parámetros iniciales ya adoptados de complejidad y de un nivel de organización.

Por *Homo sapiens*, la evolución ha seleccionado un mecanismo de elaboración cuya cifra se individua en la plasticidad de su *cerebrum*.

Gracias a las características del sistema neuro-cerebral, nuestra especie goza de un sistema comunicativo único, inconmensurable respecto al de otros animales, el lenguaje articulado. Dicho de otra manera, nos servimos de las "palabras", como criterio para organizar el mundo; nuestras palabras son el emblema del proceso mental de conceptualización (Morin, 1986).

Ahora bien, las ciencias cognitivas, del cerebro, de los genes y de la evolución nos demuestran que tantos dualismos (materia/mente, biología/cultura,

[1] En realidad no se trata, como podría creerse de inmediato, de fases consecutivas o netamente definidas, sin memoria, de hecho no es aprendizaje y por otra parte sin aprendizaje no hay memoria.

naturaleza/sociedad, ciencias exactas/ciencias humanísticas y artes) pueden ser superados echando puentes entre los conceptos contrapuestos, llegando a una nueva visión de las cosas. Creemos asi que nuestra reflexión se sitúa, en cierto sentido, en la línea piagetiana. De Piaget acogemos la formulación innovadora, interdisciplinaria, reconociendo el alcance de su aporte al conectar el discurso epistemológico a la biología. A partir de esto nos parece posible la idea de un aporte que se sitúe en un espacio liminal, entre las ciencias de la phisis y las de las humanities.

La neurobiología intenta explorar las relaciones entre las y el comportamiento. Intenta también explicar cómo actúa la interacción entre moléculas, genes y células cuando aprendemos algo nuevo, qué rol juega la emoción, cómo obra el pensamiento… Se trata de una frontera de la investigación científica cuyos resultados amplían constantemente los horizontes del conocimiento y de la educación.

Desde la neurobiología hasta la pedagogía, desde la informática hasta la epistemología, desde la medicina a la narrativa, de la filosofía a la tecnología… el paso es cada vez más breve.

Los puntos de vista han revelado también una dimensión “meta”, o sea la apertura, la disponibilidad, la habilidad en el individuar conos visuales aun diversos. Es esa dimensión “meta”, esa sensibilidad connatural, esa tensión dinámica que llamamos “multilingüismo pluridisciplinar” y que llega a/atraca en una “profunda semántica intercultural”.

Por este motivo, resulta imprescindible conocer los procesos y los mecanismos del conocimiento, para ser capaces de construir “otros” saberes y transferir las competencias aun desde ámbitos diferentes. Todo esto nos puede ayudar a orientarnos en los vertiginosos procesos de cambio en los que estamos inmersos y construir comunicaciones solidarias. Esta competencia, tradicionalmente extraña a nuestras costumbres/hábitos formativas produce interesantes resultados tanto en el plano de la epistemología, como en consecuencia en el de la heurística, o sea de la actitud cognitiva que concierne a la investigación. Esto significa, en síntesis, que debemos aprender a reconocer las construcciones de los conceptos y de los modelos, como así también individuar el carácter sincrético de las teorías.

La hipótesis que sostiene nuestro trabajo es que el cerebro, las sinapsis neuronales y la mente nos pueden proveer una especie de metáfora para interpretar, desde un punto

de vista epistemológico, el fenómeno formativo. He aquí, efectivamente, un fin de nuestro estudio: el explorar la posibilidad que exista una relación de significado, una suerte de llamado/referencia analógico entre el funcionamiento del sistema cerebro-mente y las dinámicas de la formación, los mecanismos educativos, los procesos de aprendizaje. Lo que nos fascina es leer, a la luz del problema formativo, el fenómeno de las consciencia, tanto en sus implicaciones éticas como en las que conciernen a la acción de una mente que conoce.

Todo esto pertenece a la semántica profunda de la educación, involucra las teorías que están en la base de nuestras creencias sobre la educación e implica un enfoque intercultural.

Autopoiesis y mente hermenéutica

(A. Gramigna)

El conocimiento es una estructura ontológica de la vida. Sin alguna forma de conocimiento, de hecho, no puede existir ningún acto vital. Es en este sentido que Maturana y Varela (1972) afirman que cada acto vital es un acto de cognición.

La cognición es energía, intercambio de información-nutrimento, cambio creativo, auto renovación y transformación, eso es: autopoiesis. Esto comporta que cada ser viviente se acopla estructuralmente con su contexto, a través de interacciones que activas cambios sistémicos (Capra, 1996; Morin, 1980; Piaget, 1970).

El acto cognitivo, produce conocimiento: se trata de un proceso creativo de adquisición- construcción- organización de datos, percepciones, información, emociones, que posee:

a- carácter procesual y transformativo

b- función de autogeneración y de autoconservación

La información adquirida del contexto, se organiza en estructuras significantes y conectadas a nuevos reagrupamientos de datos y significados. Estos generan nuevas informaciones: producen conocimiento, eso es ayudan al organismo a moverse en el ambiente y a transformarlo. Los órganos de los sentidos, de hecho, filtran los estímulos que provienen del externo.

El conocimiento no es solo “autogenerativo” sino también hermenéutico porque construye, individua y elabora las claves de lectura del ambiente en el que nos movemos, los puntos de orientación.

Ningún genoma nos puede brindar todo lo necesario para diseñar este cuadro, porque la realidad en la cual nos movemos es procesual; las relaciones que enlazamos con el contexto mutan el ambiente como a nosotros mismos; en fin, pueden siempre aparecer variables e imprevistos. Y es por esto que cada acto cognitivo es también un acto creativo.

La epistemología compleja es la que “aprende” o bien que sabe interpretar el cambio porque es capaz de reconfigurarse frente a las novedades que encuentra. Es compleja porque contempla un repertorio de procesos, de nexos y de instrumentos tan amplio como variamente articulado en estructuras diferentes.

Es programáticamente elástica. La complejidad está relacionada con el aumento del número de elementos que estructuran un fenómeno, un sistema, un organismo, una estación cultural. Dicha epistemología es capaz de afrontar la entropía, el desorden, lo imprevisto que genera incertidumbre y de la cual nace la sensación de desconcierto que caracteriza nuestra época, construyendo un dominio de coherencia. Dicha epistemología sabe ejercitar una corrección continua de su propia acción tomando como base los resultados parciales obtenidos, con un efecto virtuoso de carácter multiplicativo.

Genes y experiencia predisponen secuencias coordinadas altamente comunicativas. La relación es la raíz de la flexibilidad, del dinamismo y de la creatividad de nuestro cerebro. Estos son a su vez origen de la complejidad de nuestra mente. El aprendizaje modifica las neuronas variando y multiplicando las conexiones de modo tal que consientan un flujo comunicativo de información veloz e intenso. Los genes ofrecen una metodología, no una prescripción, codifican la información como proceso más que como dato y trabajan en combinación. Dicha metodología es flexible porque se abre a estrategias específicas según las circunstancias: non hay aprendido sin innato, pero es también cierto que no hay vida sin aprendizaje.

Podemos aprender porque somos capaces de modificar, a través de la experiencia y de la educación, nuestro sistema nervioso. El aprendizaje puede inducir esas cascadas moleculares que producen nuevas sinapsis; es un portentoso expediente que ayuda al genoma a superar los propios límites (Marcus, 2004). La educación

representa un conjunto de estrategias finalizadas a la optimización del aprendizaje y al enriquecimiento de sus instrumentos.

Conclusiones

(A. Gramigna y L. La Vecchia)

Hemos intentado mostrar que no tiene sentido una heurística disciplinar absoluta porque tal unidireccionalidad contrasta con la pluralidad y la dimanica del fenómeno que deseamos estudiar.

Referencias

Boncinelli, E. (1999). *Il cervello, la mente e l'anima*. Milano: Mondadori.

Capra, F. (1996). *The web of Life*. New York: Doubleday-Anchor Book.

Marcus, G. (2004). *The Birth of the Mind*. New York: Basic Book.

Maturana, H. y Varela, F. (1972). *De Máquinas i Seres Vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo.* Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Morin, E. (1980). *La Méthode. II. La Vie de la Vie.* Paris: Éditions du seuil.

Morin, E. (1986). *La Méthode. III. La connaissance de la connaissance: anthropologie de la connaissance.* Paris: Éditions du seuil .

Piaget, J. (1970). *L'épistémologie génétique.* Paris: Presses Universitaires de France.

SUPERVISÃO HORIZONTAL. ¿QUÉ POSSIBILIDADES FORMATIVAS?

Deolinda Ribeiro

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, Portugal

Resumen

Esta comunicación da cuenta de la experiencia e investigación en supervisión en educación y en formación. Nuestro objetivo es analizar los puntos fuertes y débiles de la supervisión horizontal y vertical que hemos identificado en estudios sobre prácticas de supervisión. Pretendemos con ello integrar la investigación-acción como estrategia de supervisión con la finalidad de construir y reconstruir el conocimiento profesional práctico. Según algunos autores (Glickman *et al.* 2001, 2004; Ribeiro, 2006; Zeichner, 2011), la puesta en práctica de la investigación-acción colaborativa en supervisión de tipo horizontal promueve el pensamiento crítico sobre la educación y desenvuelve una cultura formativa del Yo en interacción con el Otro. Así, existen evidencias en la investigación de formación de profesores y educadores en contextos de supervisión que apuntan que hay una relación directa entre la calidad de la educación y los cambios en la cultura de la formación. Dichas evidencias nos conducen a pensar que es necesario que exista una reflexión compartida sobre las experiencias de las prácticas educativas y formativas, en un marco de valores universales y orientados a la construcción de discursos ínter subjetivo sobre y para la práctica docente de supervisión. Introducir esta orientación en la formación inicial de educadores y profesores requiere la organización de contextos estimulantes e interactivos que faciliten la comprensión y la participación en la complejidad y dinamismo de las experiencias de educación, y que sean generadores de conocimiento, valores y actitudes adecuados a las funciones educativas.

Palabras clave: supervisión, investigación-acción colaborativa, co-construcción del conocimiento.

Abstract

This text focuses on the experience and research about supervision in education and teacher training. We try to show the power of horizontal supervision according to the existing research on supervisory practices. We intend to explore that action-research is a supervisory strategy that aims at the building and ongoing rebuilding at the

development and reconstruction of the practical professional knowledge. According to what several researchers state (Glickman *et al*. 2001, 2004; Ribeiro, 2006; Zeichner, 2011) the promotion of collaborative action-research in supervision when horizontally developed, enhances critical thinking about education and the development of the Self in its interaction with the Other(s). There is some evidence in the research about teachers' and educators' training developed inside supervisory contexts that show the improvement of the quality of education is intimately connected to the change in the training culture. This evidence points towards the need of collaborative reflexion about the educational and training experiences that should be developed within the frame of the universal values and should to enhance the construction of an inter-subjective discourse about and for the teaching and supervision practice. Adopting this perspective in the training of novice educators and teachers depends on the creation of challenging and interactive contexts that not only facilitate the understanding and participation in the complexity and in the dynamics of the educational experiences, but also contribute to the development of knowledge, values and attitudes appropriate for the educational functions teachers and educators are expected to perform.

Key words: supervision, collaborative action-research, co-built knowledge.

Introducción

Se considera que la formación inicial de profesores es la etapa formativa anterior al ejercicio de la profesión docente. Esta etapa supone el desarrollo de capacidades, conocimientos y actitudes, valores y competencias que preparen a los futuros profesores para desempeñar funciones educativas. Partiendo de este supuesto, la formación profesional en contexto de práctica pedagógica es un periodo de tiempo importante para socializar a los agentes de la formación y, al mismo tiempo, la propia práctica de la supervisión tiene un papel relevante en el aprendizaje de la profesión docente. Por todo ello, la práctica pedagógica es considerada el eje central en la formación de profesores, ya que es donde se construyen los conocimientos prácticos en interacción sistemática entre teoría y práctica.

Glickman, Gordon y Ross-Gordon (2004) entienden que los profesores operan a niveles diferentes dentro de su tarea profesional. Esto se refiere a la manera como se relacionan con sus alumnos y con otros profesores y también en la forma como analizan

las situaciones de enseñanza y en las estrategias que adoptan para solucionar problemas específicos. Estos autores admiten que los profesores evolucionan en función de las circunstancias con las que interaccionan, dando un papel importante a los contextos y a la calidad de las relaciones personales que se desarrollan en el proceso de supervisión, así como a la duración y a la frecuencia de la misma.

Nos posicionamos en una perspectiva de análisis de los procesos de supervisión que tienen en consideración las relaciones humanas y respeta las características de los contextos de la práctica docente y de la vida de los estudiantes. En este contexto, es importante que el supervisor conozca bien las teorías subjetivas de los estudiantes para poder seleccionar información, debatir opiniones o sugerencias, estimular y evaluar, escuchándoles y haciéndoles partícipes de la evaluación de los procesos formativos. El valor de la experiencia formativa y de la reflexión se fundamenta en el siguiente supuesto:

> "Es la experiencia la que nos imprime la necesidad de repensar, de volver sobre las ideas que teníamos de las cosas, porque justamente lo que nos muestra la experiencia es la insuficiencia, o la insatisfacción de nuestro anterior pensar; necesitamos volver a pensar porque ya no nos vale lo anterior a la vista de lo que vivimos, o de lo que vemos que pasa, que nos pasa. Justo, lo que hace que la experiencia sea tal, es esto: que hay que volver a pensar" (Contreras & Pérez de Lara, 2010, p. 21).

Esta es una perspectiva de la investigación teórica que se fundamenta en la construcción del conocimiento sobre la supervisión, que lo concibe como un proceso de realización personal, atento y dinámico en situaciones de complejidad en las que se hace el andamiaje del conocimiento práctico del profesor (Sá-Chaves, 2012). Estudiamos nuestra pedagogía de formación e indagamos en ella con el objetivo de trasformar y divulgar las prácticas formativas, en continua reflexión sobre lo que hacemos, cómo lo hacemos y cómo podemos trasformar los procesos de construcción del saber profesional docente en la Licenciatura de Educadores de Infancia para Primaria.

Metodología de formación

Glickman *et al.* (2001) refieren la importancia de intercalar en las prácticas de formación espacios de reflexión crítica, por referencia a un ideal democrático. Resaltan

el potencial das relaciones colegiales entre os participantes, de las que todos se benefician debido a la acción conjunta de análisis, en los centros educativos. En la obra publicada por Glickman, Gordon y Ross-Gordon (2001), *SuperVision and instructional leadership: a developmental approach*, los autores definen el término "SuperVision" con el que quieren marcar el cambio de paradigma:

> "This term [SuperVision] denotes a common vision of what teaching and learning can and should be, developed collaboratively by formally designated supervisors, teachers, and others members of the school community. The word also implies that these same persons will work together to make theirs vision a reality – to build a democratic community of learning based on moral principles calling for all students to be educated in a manner enabling them to lead fulfilling lives and be contributing members of a democratic society". (Glickman *et al*., 2001, p. 8)

También Smyth (1989) refiere que la supervisión no puede desligarse de la colaboración entre los docentes, porque se trata de un proceso de formación de reconocimiento y de mutuo enriquecimiento. Muchas veces los límites del profesor de la escuela/colegio que acompaña las prácticas y del profesor en prácticas se diluyen, lo que hace que sus papeles no se distingan, con excepción de momentos concretos de indagación praxeológica para los que el estudiante todavía no ha desarrollado un conocimiento práctico personal. Además, Smyth afirma que los procesos de supervisión tienen la capacidad de posibilitar a los docentes vías para la colegialidad y la colaboración, al ponerse en contrapeso el saber de cada uno de ellos y las circunstancias de su desarrollo. La construcción de los saberes profesionales no se da en el estudiante sin la ayuda y el apoyo del supervisor, al que le cabe la responsabilidad de desarrollar los mecanismos de comunicación necesarios. Cuestionar al estudiante y proporcionar un diálogo reflexivo con él sobre la práctica pedagógica le convierte en "co-autor de esa aventura, por un lado, discursiva en vista a la construcción del saber personal y por otro, pragmática, de intervención en la realidad con la finalidad de mejorarla y de innovar"[1], (Ribeiro, 2006, p. 84). Nuestro modelo pedagógico de supervisión se centra en el

[1] Traducción del portugués por la traductora.

perfeccionamiento de la práctica docente a través de las actividades conjuntas de los agentes de la formación, utilizando una metodología cíclica de planificación-acción-observación-reflexión. Los puntos de convergencia de la investigación-acción con este modelo de supervisión se sitúan en el movimiento dialéctico de acción-reflexión presente en la relación que el profesor establece en su práctica, cuando el cambio en el profesor se basa en la comprensión de los objetivos educativos y del sentido práctico de su trabajo. Como en la investigación-acción, también la supervisión hace uso del diagnóstico de problemas, de la observación y de la toma de decisiones para la acción a través de la reflexión colaborativa.

En un estudio que realizamos en los años 90 hicimos la observación de los procesos de comunicación entre la docente supervisora y la estudiante en formación, futura educadora de infancia. Se analizaron por separado las competencias de comunicación de las educadoras/supervisoras y las estudiantes en cuatro estudios de caso. El objetivo era comprender qué emergía de la interacción discursiva entre supervisora y estudiante. Fue un intento de comprensión integrada para poder captar lo que antes de este proceso no existía, pero que se dio durante el mismo y a qué tipo de conocimiento se había llegado.

Así, el estudio arrojó los siguientes datos: en tres de los cuatro casos, lo que predecía la teoría se cumplía. El supervisor tenía más experiencia, sabía más y, por lo tanto, era el elemento preponderante en el proceso de construcción del conocimiento. Sin embargo, la gran sorpresa se dio en uno de los cuatro casos, en el que la alumna en prácticas disponía de mucha más información que la propia supervisora y profesora de la clase en la que se hacían las prácticas. Esta supervisora tuvo la suerte de tener a esta alumna que desde el punto de vista pedagógico y humano nos dio lecciones verdaderamente extraordinarias. La supervisora decía de ella con frecuencia "¡Pero qué maravilla, todo lo que sabes! ¿Podrías traer para la próxima clase más elementos sobre esta cuestión?" Con esta investigación descubrimos el principio del *saber incompleto*. Se trata de un principio que abre las puertas al desarrollo de la construcción y reconstrucción del conocimiento.

Procedimientos de evaluación de la supervisión horizontal

En mayo de 2014 se envió por correo digital un cuestionario a 30 educadores de infancia y profesores de primaria que habían recibido formación en nuestra escuela de formación según el modelo de supervisión pedagógica que acabamos de presentar. El objetivo de este instrumento para recavar información era acceder a la opinión de los licenciados sobre los puntos fuertes y débiles de la supervisión horizontal. En su estructura el cuestionario presentaba 4 preguntas acerca de las siguientes dimensiones: interacción, planificación, acción y reflexión. Cada una de estas dimensiones se subdividió en apartados en los que se solicitaba respuesta en una escala de valoración sobre la *facilidad*, *dificultad* e *implicación* que cada uno había detectado a lo largo del proceso que había vivido. Además de estas cuestiones había una pregunta abierta para indicar 3 aspectos positivos y 3 aspectos negativos que no estuvieran contemplados en las preguntas. Como ejemplo presentamos la nota explicativa y la organización de las cuestiones.

> **Nota explicativa:** En lo concerniente a cada una de las dimensiones de su formación profesional en contexto de práctica pedagógica que presentamos a continuación, indique el grado de *facilidad*, *dificultad* e *implicación* con su pareja pedagógica.

En cada una de las 4 dimensiones utilice la siguiente escala:

3: Mucho **2:** Medio **1:** Bajo **0:** Nada

DIMENSIONES

1. Interacción	**Facilidad**	**Dificultad**	**Implicación**
Compartir miedos y ansiedades			
Saber escuchar miedos y ansiedades			
Compartir expectativas sobre el aprendizaje profesional			
Saber escuchar expectativas sobre el aprendizaje profesional			
Negociación de estrategias interactivas con otros agentes			
Intercambio de opiniones sobre el proceso de supervisión			

Resultados

Debido a la extensión del texto sólo presentamos algunos resultados del análisis del contenido sobre las 23 respuestas que obtuvimos en la pregunta abierta "Refiera 3 aspectos positivos y 3 negativos de la supervisión horizontal". Estas fueron las respuestas de educadores y profesores:

Aspectos positivos

"Es más fácil pensar en actividades innovadoras para las prácticas"

"Es más fácil compartir las dificultades con la pareja pedagógica, porque estamos juntas y tenemos las mismas preocupaciones"

"La proximidad nos ayuda a superar limitaciones de uno y de otro… el apoyo mutuo y la motivación nos ayuda a sobrepasar los momentos de más estrés"

"La proximidad, apertura e ínter ayuda fomenta el aprendizaje de la reflexión colegiada…"

"La reflexión tras la acción mejora la perspectiva de cada una, nos damos cuenta de cosas con una visión nueva…"

"Proximidad, apertura, ínter ayuda fomentan el aprendizaje a través de la reflexión colegiada".

Aspectos negativos

"A veces es difícil cuando nuestra pareja trabaja además de hacer las prácticas, porque conciliar los horarios no es nada fácil".

"A veces tenemos ritmos diferentes y esto puede ser una dificultad para que el trabajo avance".

"A veces hay una que asume el liderazgo y esto conduce a conflictos, pero tenemos que aprender a solucionarlos."

"Aprender con tu pareja es motivador, pero hay una cierta ansiedad al pensar cómo va ser en el futuro cuando estemos solas en la profesión".

Comprobamos que los propios estudiantes en prácticas desarrollaron un tipo de supervisión horizontal amistosa y recíproca, presuponiendo que dos ven más que uno, tres más que dos…, es decir, respetando los principios de la pluralidad y la diversidad,

factores también de reflexión interpersonal. En ese contexto de relaciones adquirimos un "plus de visión", añadiendo otros puntos de vista al nuestro. No obstante, no siempre la co-construcción se ve como algo favorable, sobre todo, cuando la diversidad cultural de los estudiantes en prácticas es notoria.

Consideraciones finales

La construcción del conocimiento profesional docente puede ser entendida, como refiere Zeichner (2010), como un *"tercer espacio"* en el que confluyen saberes académicos y profesionales, saberes públicos y privados. Aprender por medio de la supervisión horizontal favorece el aprendizaje del saber escuchar y compartir saberes, mantiene el equilibrio entre la experiencia individual de la acción y el compromiso con la acción colectiva orientada a trasformar los individuos y sus contextos.

Referencias

Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (Comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.

Glickman, C., Gordon, S. y Ross-Gordon, J. (2004). *Supervision and instructional leadership – a developmental approach* (6xt Ed.). Boston: Pearson Education.

Glickman, C., Gordon, S. y Ross-Gordon, J. (2001). *Supervision and Instructional Leadership: A developmental Approach* (5vt Ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Ribeiro, D. (2006). *A Investigação-Acção Colaborativa na Formação de Supervisores: Um estudo no contexto da Educação de Infância*. Tesis de doctorado no publicada. Braga: Universidade do Minho.

Sá-Chaves, I. (2012). Supervisão. *CIDTFF - Indagatio Didactica*: Aveiro: Universidade de Aveiro, *4*(2), 4-39.

Smyth, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, *40*(2), 2-9.

Zeichner, K. (2011). *Two Visions of Teaching of Teacher Education for the Twenty-First Century.* Accessed may 19, 2014: http://massd.edu/seppce/centers/cfpa/

Zeichner, K. (2010). Rethinking the Connections between Campus Courses and Field Experiences in College-and University-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, *61*(1-2), 89-99.

EXPLICIT AND UNCONSCIOUS DIMENSIONS OF THE EVALUATION OF EDUCATORS

Maria Grazia Riva

University of Milan-Bicocca

Resumen

En el contributo estas presentado un proyecto, referiéndose a la evalutatión personal de los educadores comprometida en la educatión de los adultos. Se esplica como existan sistemas, procedimientos y regolamentaciones presentes en la literatura sobre evaluación, en las linea guia y politicas establecidas por la UE y per la istituctiones nacional y local. Todavia, una prospectiva cualitativa sobre evaluación esplica que existe un espacio "oscuro" de evaluación connexa a la routines implicitas, no codificado, costumbres, emociones y los impulsos incocientes. El proyecto usas un conjunto de métodos. Para la fase de investigación fueron examinados la literatura y las politicas sobre evaluación y fueron realizadas entrevistas semiestructurado. Para el enfoque cooperativo entre los investigadores y practico ha sido utilizado el elfoque de Schon. Por el curso de formación por evaluadores se estas utilizando el metodo de la investigación-formación para recoger informaciones durantes el periodo del curso. Se necesita costruir una formación compleja por los evaluadores, que sea capaz de integrar enfoques racionales y interpretativos/clìnicos, a tal manera de lograr un entendimiento total. Se necesita par los evaluadores tener conocimiento de las dimensiones emocionales de evaluación, y por la instituctiones y los politicos abrir los procedimientos por la evaluación, también haciendo espacio para màs enfoques cualitativos.

Abstract

The project presented in the paper is related to the evaluation of adult education staff. It shows that there are systems, procedures and regulations related to evaluation literature, to guide lines and policies indicated by the European Union, and by national and local institutions. A qualitative perspective on evaluation, however, shows that a ''grey area'' of evaluation exists, related to not-codified, implicit evaluation routines, habits, emotions, unconscious impulses. The Project uses a set of methods. For the

investigation step, a systematic literature and policies reviews were made as well as semi-structured interviews. The cooperative approach between researchers and practitioners referred to the Schon's perspective. The training course for evaluators, however, has been carried out with the method of research-training, in order to gather information during the training itself. It is going to demonstrate that is necessary to build a complex training of evaluators, able to integrate rational and interpretative/clinic approaches, in order to achieve a comprehension of the whole. It is necessary for the evaluators to get consciousness of the emotional dimensions of the evaluation and for the institutions and the policy makers to open the procedures of evaluation and to make space also for other more qualitative approaches.

Introduction

Under the EU LifeLong Programme Grundvig a Project, named Evaluation for the Professional Development of Adult Education Staff, is presented. The project partnership is composed by six partners from five different European countries: University of Milan-Bicocca (Italy), Rezekne Higher Education Institution (Latvia), Pedagogical University in Warsaw (Poland), School of Health & Social Welfare (Crete - Greece), Universitat Jaume I (Spain), University of Bari (Italy). The main goal is to improve knowledge and awareness in the adult education system, stating that Evaluation is a critical and very complex part of the system, not a simple and rational one. The objectives relate to: explore systems and practices of evaluation of the adult education staff - contributing to the definition of a European profile of the evaluator profession -, to improve adult education systems, thanks to the development and transfer of innovation and good practices - through the exchange and dissemination of experiences and concrete results -. Moreover, the project wants to contribute to the development of quality lifelong learning, as well as to a European awareness within adult education systems and practices, regarding the role of the evaluation for the professional development of adult education staff.

Our Focus is on the evaluators of adult education staff, both officially recognized by the organization (external or internal, to verify Quality Assurance according to ISO 9001, CAF or other systems) or not officially recognized

(supervisors, counselors, coaches, coordinators), in the field of adult education at a level of both vocational and not vocational non formal education.

Method

The Project uses a set of methods in order to achieve its goals. For the investigation step, we made a systematic literature and policies reviews (Shaw, Greene, Mark, 2013; Mathison, 2005; Scriven, 1991; Rossi, Lipsey, Freeman, 2004) and semi-structured interviews (Schein, 1987; Patton, 1990). For the cooperative approach between researchers and practitioners, we referred to the Schon's perspective (1983) about the exchange of good practices between researchers and practitioners of all the nationalities. To improve this point, we used the method of co-constructive knowledge through a collaborative and collective writing. For the training course of evaluators, we are employing the method of research-training, in order to gather information during the training itself.

Design and Procedures

The project is structured in some phases. The first one consisted of an investigation step, for each of the 5 countries,in order to make a review - at a European, national and local level - of the regulations, guide-lines and policies and of the pedagogical debate about evaluation of adult education staff. Moreover, semi-structured interviews to evaluators have been done, to gather their experiences in the concrete practices of Evaluation. The second step was related to a mobility workshop**,** that has been the occasion to share theories and practices about the evaluation of the adult education staff between practitioners and researchers, in order to build a collaborative knowledge. The third step was about a wiki – collective work group, based on a web writing, oriented to share ideas and practices between social and educational professionals and consortium partners, in order to develop cooperation between academic researchers and practitioners engaged in the evaluation of adult education staff. A curriculum for the initial training of the professionals, involved in the evaluation of adult education staff, has been planned and is going to be implemented, in order to promote the wellbeing, quality and productivity of those who work in the adult education field, preventing and facing their risk of burn-out and occupational diseases.

Finally, guide-lines and an handbook are foreseen, to summarize the theoretical background and its practical implications in providing evaluation methods for adult education staff. At the same time, guidance and counseling tools and methods for the evaluation of adult education staff are being building all together.

Participants

The participants of the Projects are all the national Partners, whose research teams are composed by academic researchers and practitioners. The interviews have been done to both officially and not officially recognized evaluators: about 20 in each country. The mobility workshop was attended by practitioners and scientific researchers from all the countries and the wiki-writing is being implemented by practitioners of all the countries, leading by scientific representatives for each country.

Results

Knowledge and awareness in the adult education system must be implemented looking at the evaluation as a critical part of it. The evaluation has explicit, implicit and unconscious dimensions. These are not verifiable but strongly influence the behaviours. There is a strong pressure on the institutions and services to be evaluated, thinking that this rational action would guarantee quality. The Project demonstrates that the evaluation is heavily conditioned by non rational, emotional and unconscious dimensions (Schein, 1987; Shaw, 1999). We started reflecting on the definition of evaluation (Weiss, 1998; Mathison, 2005; Shaw, 1999). We founded that evaluation meanings are ranging from verification (to check) to assessment (to asses), from 'obiectivitas'- the process by which I check/verify that previously settled aims/goals have been reached - to 'discretio' – the judgement related to the value of something-. Evaluation range from the more 'objective' and codified activity to the less codified (but not less important) activity. We can say that it exists "a grey area" of evaluation, where it is possible to find prejudices, ambiguities, unconscious thoughts and emotions. There are systems, procedures and practices related to what is required by European Union, and to national and local laws/regulations, as well as to both codified systems, rules, procedures and practices of evaluation, adopted by organizations or professionals other than the service and to codified systems, rules, procedures and practices of

evaluation created by the adult education staff of the organization/provider itself. The grey area of evaluation is related to non-codified, implicit evaluation routines, practices, habits, emotions, unconscious impulses. Officially recognized evaluators (for example with ISO 9001) make evaluation and certification on the external dimensions of evaluation, defining procedures and verifying that they have been followed but it is very difficult to go deeply into contradictions and ambiguities of the educational relationship between educators and final users. Not officially recognized evaluators (supervisors, counselors, coordinators, coaches) make evaluation during their everyday activities, while they are supervising individuals or équipes, coordinating and managing organizational problems, offer psyco-socio-educational consultancy about the different kinds of difficulties of the institutions/organizations. Both the evaluators officially or not officially recognized make evaluations at a rational and intentional level but, at the same time, a lot of other hidden variables are interfering with the first level. Under the surface, evaluators are working, controlling and judging on the basis of personal, cultural, emotional impulses.

For example, a President of a major provider for disabled adult services described to the interviewer a very meaningful episode. A supervisor, a man 55 years old, was charged of a supervision to a group of Coordinators of socio-educational services. During the supervision session, the supervisor noticed a woman, very charismatic but also very able to manipulate the group, especially the most fragile participants. In the meantime, the elections for the new President of the provider were going on and the woman presented her candidature to become President. The supervisor told to the leading group, that was preparing the new elections, not to trust the manipulating woman. The result was that another person was elected for President.

Discussion/Conclusions

This episode demonstrates very clearly that evaluation is not ‘’innocent’’! It involves a lot of other hidden dimensions, not always speakable at a public and formal level, such as power and transferal dimensions (as Freud and Foucault revealed). If the researchers really want to deeply understand the functioning of the evaluation process, they need to employ a multiple range of approaches, methods and instruments in order to explore both the explicit and the hidden dimensions. The project is demonstrating

that it is necessary to build a more complete and complex training of evaluators, able to integrate rational and interpretative/clinic approaches, in order to achieve a comprehension of the whole. It is necessary to help evaluators to get consciousness of the not visible, personal, emotional dimensions of the evaluation and the institutions and the policy makers to open the strict procedures of evaluation and to make space also for other more qualitative approaches.

References

Mathison, S. (2005). *Encyclopedia of evaluation.* Thousand Oaks (CA): SAGE

Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park (CA): SAGE.

Rossi, P.H., Lipsey, M.W., & Freeman, H.E. (2004). *Evaluation: A systematic approach.* Thousand Oaks (CA): SAGE.

Schein, E.H. (1987). *The clinical perspective in fieldwork.* Beverly Hills (CA): SAGE

Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner.* New York: Basic Books

Scriven, M. (1991), *Evaluation thesaurus.* Newbury Park (CA): SAGE

Shaw, I.F. (1999). *Qualitative evaluation.* Newbury Park (CA): SAGE

Shaw, I.F., Greene, J.C., & Mark, M.M. (2013). *Handbook of evaluation: Policies, programs and practices.* London (UK): SAGE

Weiss, C. (1998). *Evaluation.* Upper Saddler River (NJ): Prentice-Hall

BLENDED UNIVERSITY TEACHING: INNOVATION AND EXPERIMENTATION AT THE UNIVERSITY OF FERRARA

Giovanni Ganino

University of Ferrara, Italy

Abstract

Antecedents/Previous literature. The sector of this work is the construction of knowledge with the aid of technologies in two degree courses provided by the University of Ferrara through the *Distance attendance* model. The intention is to reflect on the didactic functionalities of this model. The research is part of the international debate on learning with new technologies, in particular the use of the models of social constructivism and collective and connective intelligence and in the wake of the research activity by the *Centre of communication technologies, innovation and distance learning*. **Method.** Cognitive artifacts, technological tools and didactic methodologies have been investigated through empirical observation (in the virtual environment) of the conduction of the modules of the first semester. **Results.** Analysing the criticalities has enabled us to provide an experimental teaching model with a strong epistemological impact, able to optimise learning potential and minimise the critical elements observed. **Conclusions.** The study highlights how in the *distance attendance* model the practices of distance learning are metabolising into ordinary teaching methods. This, alongside the clearly positive aspects, is leading to the formation of ineffective e-learning methods, as a *relocation of the face-to-face lesson*. Therefore the normalisation process must be accompanied by a new teaching model.

Resumen

Antecedentes. El sector de este trabajo es el de la construcción de saberes con apoyo de las tecnologías en dos cursos de grado de la Universidad de Ferrara con una modalidad de presencia a distancia. Se intenta reflexionar sobre la funcionalidad didáctica de dicho modelo. El estudio se coloca en el interno del debate internacional sobre el aprendizaje con las nuevas tecnologías, en particular sobre el empleo de los paradigmas del constructivismo social y de la inteligencia colectiva y conectiva, y sobre la línea de

actividad de investigación del *Centro di tecnologie per la comunicazione, l'innovazione e la didattica a distanza*. **Método.** Se han estudiado artefactos cognitivos, herramientas tecnológicas, métodos didácticos utilizados, a través de la observación empírica, en el ambiente virtual, durante el desarrollo de todos los cursos de enseñanza del primer semestre. **Resultados.** El análisis de los aspectos críticos ha permitido predisponer un modelo didáctico experimental de fuerte impacto epistemológico capaz de optimizar el potencial de aprendizaje y minimizar los aspectos críticos relevados. **Conclusiones**. El estudio evidencia como en el modelo de presencia a distancia las prácticas se están metabolizando en modalidades didácticas ordinarias. Esto, junto a evidentes aspectos positivos, está determinando la manifestación de modalidades de e-learning poco eficaces, como el *desplazamiento de la lección frontal*. De ahí la necesidad de acompañar el proceso de normalización con un nuevo modelo didáctico.

Introduction

At the University of Ferrara, the alternative methods to traditional teaching refer to the following models: e-learning, blended learning, classroom video conferencing and distance attendance. The first two are the most common and have been studied the most; precise learning methods have been drawn up for them, in line with relevant studies and the work of the researchers of the University of Ferrara (Frignani, La Vecchia, Pedroni & Poletti, 2007; Ganino, 2009; La Vecchia & Poletti, 2009; Pedroni, 2006). Classroom video conferencing, which envisages a delocalised but in-person teaching system, is the one that has been used and studied the least. The *distance attendance* model considered in this study may be considered an evolution of classroom video conferencing and was used experimentally for the first time during the academic year 2013-14 in some degree courses (Tab. 1).

Tab.1. Students enrolled for the *Distance attendance* method

Degree course	Year	Total enrolled students	Students enrolled for Distance attendance method (first semester)
Science and technology for cultural heritage	first	37	16
Science and technology for cultural heritage	second	27	14
Science and technology for cultural heritage	third	33	20
Communication science and technology	first	159	65
Quaternary, prehistory and archaeology	first	58	29
Quaternary, prehistory and archaeology	second	50	25
Culture and traditions of the Middle Ages and Renaissance	first	23	15
Culture and traditions of the Middle Ages and Renaissance	second	33	20
Total		420	204

This experiment did not entail any formal difference, in terms of the enrolment method, between the *face-to-face* and *distance learning* courses. There is a clause in the notice stating that students who cannot attend in person can make use of a *distance attendance* method to allow them to attend the lectures via streaming (web conference).

In practice, two different methods have been developed (Tab. 2): a basic one, which aims not to create any difficulties for lecturers not used to using advanced teaching technologies; and an advanced one, with the double aim of allowing lecturers to experiment with Web 2.0 teaching methods and not penalising distance learners, aware of the didactic limits of the basic model. In the first method the web conference was provided through non-invasive procedures with the aim of making the technologies invisible within the didactic setting. To overcome resistance to technological innovation in work practices (Bauer, 1995) a highly technological environment was created, to be experienced naturally.

In the second method, alongside the basic teaching methods, the lecturers were

asked to use a series of didactic strategies functional to distance learning, on an intentional and non-compulsory basis, in line with practices used internationally (Tab.2). The lecturers were provided with a methodological and a technological support (Centre technicians and researchers).

Tab.2. *Teaching methods used in Distance attendance courses*

Basic method	Advanced method
Web conference	Web conference
Web conference (on demand)	Web conference (on demand)
System tutoring	System tutoring
	Video lectures
	Multimedia didactic material (e-books, videos)
	Social networks
	Online collaborative activities
	Shared board
	e-seminars
	Forums
	Wiki
	Blog
	Self-assessment test
	Contents and motivational tutor

Method

The research investigated cognitive artifacts and and didactic methodologies through empirical observation (in the virtual environment) of the conduction of the 19 modules of the first semester of two degree courses, for a total of 596 hours (Tab. 3). The stages are as follows:

1. Data cataloguing and analysis;
2. Critical review of initial hypotheses;
3. Reorganisation of the initial work plan in light of the results achieved.

Tab. 3. *Number of modules involved and hours of lectures transmitted and recorded*

Degree course	Year	Modules 1st semester	Hours of lectures recorded
Science and technology for cultural heritage	I	3	124
Science and technology for cultural heritage	II	3	106
Science and technology for cultural heritage	III	3	82
Quaternary, prehistory and archaeology	I	5	156
Quaternary, prehistory and archaeology	II	5	128
TOTAL		19	596

The analysis highlighted how, apart from some very rare cases, the only method used was the web conference. In order to investigate the teaching methods used with this technology, the founding characteristics and corresponding criteria are summarised below (Cattaneo, 2009):

1. Use of audio visual communication on three levels: multimedia presentations to support the lecture, prepared previously or during the lecture, image of the people taking part in the face-to-face lesson, the lecturer and learners; list of distance learners, present via chat[1].
2. The new relationship is created on two levels: in the classroom, between the lecturer and students present in person; between the lecturer and the distance learners mediated by the screen interface.

These aspects must find practical application with respect for precise procedures and guidelines.

Multimedia presentation, the new graphical/textual esperanto (Clark & Lyons, 2010; Mayer, 2001), if well prepared and supported by didactic design logics (Ganino, 2009), provides the teaching/learning processes with visual communication potential,

[1] The students could appear in the virtual classroom also by audio and video, but to simplify the process, this was prohibited.

maintaining students' attention and allowing them to remember the fundamental parts of the lecture and letting lecturers structure their presentation.

Aware of the impoverishment of non-verbal signals and proxemics in a setting mediated by the screen, in terms of poor legibility, it is possible that the image of the participants could be fundamental to convey the sense of social presence (Cattaneo, 2009) and facilitate the didactic processes only if the technology used offers a legibile, well-constructed image and if, alongside the contents, the lecturer also uses communicative skills (correct use of the voice, non-verbal language, visual contact with the students).

Regarding the different relationship that is established between the participants in the didactic process it is important to consider how the new multi-screen geography of viewing transforms perception and relationships between the body of the observer and images and, therefore, the way knowledge is acquired. Ergonomically suitable environments increase concentration and improve the learning processes.

Results

The most significant data from the photograph taken highlight some general trends.

Social utility and help for distance learners. The model has proven to be useful for students who cannot physically attend for various economic or work-related reasons. The model was also popular with the classroom attendees: as a study aid for 75% of the sample and to follow the course in a more flexible way alternating time in the classroom with distance learning, for 38%. Consider how the social value would increase if the University decided to use the thousands of hours of recorded lectures as MOOC (*Massive Open Online Courses*).

Web 2.0 absent. The exclusive use of the web conference with its basic potential, does not exploit the true communication and teaching potential permitted by that environment, but only its distribution potential.

Need to train lecturers. The experience highlights the need to develop the theme of training university lecturers. The analysis shows that there were not many technological issues (only 35% had trouble), but the communicative issues appeared to be greater (65%) with the clear impact they have on didactic aspects.

Discussion

From the analysis it can be inferred how distance learners are penalised compared to their classroom peers. To solve the limits identified, the discussion must refer to the logic of the interfaces and the concepts of *presence*, as the experience of the physical environment, and *telepresence*, the environment perceived through the mediation of the medium (Steuer, 1997). In effective *e-learning* experiences the *distance* must be eliminated in the teaching environmennt and the interaction space must be made natural. Thus the illusion of not experimenting with a mediation of technology in the communicative and interactive process is not created (Lombard & Ditton, 1997), to the extent that people are induced to think that the physical environment is decontextualised or people's bodies are dephysicalised (Cattaneo, 2009). The sensation of presence can allow distance learners not to peep at the lesson through the keyhole but to enter the classroom.

Conclusions

The study highlights how in the *distance attendance* model the practices of distance learning are metabolising into ordinary teaching methods. This, alongside the clearly positive aspects, is leading to the formation of ineffective e-learning methods, as a *relocation of the face-to-face lesson*. Therefore the normalisation process must be accompanied by a new teaching model.

Bibliography

Bauer, M. (1995). *Resistance to New Technology. Cambridge:* Cambridge University Press.

Cattaneo, A. & Comi G. (a cura di) (2009). *Didattica della videoconferenza. Un manuale operativo.* Roma: Carocci.

Clark, R.C. & Lyons, C. (2010). *Graphics for Learning: Proven Guidelines for Planning, Designing, and Evaluating Visuals in Training Materials*. San Francisco: Pfeiffer.

Frignani P., La Vecchia, L., Pedroni, M. & Poletti G. (2007). *Dal forum strutturato all'ambiente di strutturazione della conoscenza,* in Atti del Convegno *Progettare e-learning*. Macerata: Edizioni Università Macerata.

Ganino, G. (2009). *Immagini per la didattica. Metodologie e tecnologie dell'audiovisivo digitale.* Roma: Anicia.

La Vecchia, L. & Poletti G. (2009). Da EduOnto all'uso di mappe concettuali come strumento di valutazione semi-strutturato. In Galliani, L. (a cura di). *Web Ontology della valutazione educativa* (227-253). Lecce: Pensa Multimedia.

Lombard M. & Ditton T. (1997). At the Heart of it All: The concept of Presence. *Journal of Computer-Mediated Communication, 3* (2). Retrieved April 29, 2010, from http://www.ascusc.org/jcmc/vol3/issue2/lombard.html.

Mayer, R. (2001). *Multimedia Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pedroni, M. (2006). *E-learning e rappresentazione della conoscenza*. Ferrara: Tecomproject.

Steuer, J. (1992). Definiting Virtual Reality: Dimensions Determining Telepresence. *Journal of Communication*. 42(4), 73-93.

EDUCACIÓN POSITIVA, UN NUEVO ENFOQUE EN INFANTIL Y PRIMARIA

Álvaro Carpena Méndez, Cristina Lentisco Sandoval, Mª Nieves Carpena Méndez y Eugenia Piñero Ruíz

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Murcia

Resumen

Introducción: en nuestras aulas de educación infantil perduran enfoques y planteamientos metodológicos del S. XIX ante alumnos nacidos en la primera década del S. XXI. Los planteamientos constructivistas enfatizan su énfasis en potenciar las capacidades humanas, si bien, parece ser algo altruista, incidental y gratuito. Sin embargo, los principios y pilares de la Psicología Positiva han demostrado no concernir a las Ciencias Sociales en su totalidad sino a las Ciencias de la Educación en particular. En este trabajo se identifica y justifica el nexo de unión entre esta nueva corriente y la educación por competencias en los primeros niveles instruccionales. Se concluye con un análisis crítico sobre el cual construir un nuevo enfoque de intervención perfectamente compatible con la legislación educativa actual.

Palabras clave: Psicología Positiva, Competencias, Educación Infantil.

Abstract

Introduction: In our kindergarten classrooms linger approaches and methodological approaches of the nineteenth century to students born in the first decade of the XXI century. Constructivist approaches emphasize its emphasis on enhancing human capabilities, although it seems to be something altruistic, incidental and free. However, the principles and pillars of positive psychology have shown no concern for the social sciences as a whole but to the Science of Education in particular. This paper identifies and justifies the link between this new current education and skills in the first instructional levels. It concludes with a critical analysis on which to build a new intervention approach perfectly compatible with the current educational legislation.

Keywords: Positive Psychology, Skills, Early Childhood Education.

Introducción

La etapa educativa de Educación Infantil, se caracteriza por ser una etapa cuyo objetivo primordial es contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y niñas (Real Decreto 1630/2006, art.2.1). Es decir, esta etapa educativa tiene como pretensión contribuir de forma óptima al desarrollo integral del niño, entendiendo a éste en su totalidad y no como una realidad sesgada. Por tanto y teniendo presente que la etapa de Educación Infantil se caracteriza por ser una etapa en la que el niño va adquiriendo habilidades a la vez que se va desarrollando (Carpena y López, 2012), es imprescindible tener presente el hecho de que desarrollo y aprendizaje están interrelacionados. En relación a este desarrollo, es nuestro deber priorizar el social y afectivo y en este sentido, la escuela se muestra como un entorno en el que potenciar desde las primeras edades y por tanto, desde la etapa de Educación Infantil, una serie de capacidades y fortalezas humanas que favorecen el desarrollo integral del alumno, una serie de capacidad y fortalezas que atienden no solamente a los estilos cognitivos del individuo sino también, las emociones, los sentimientos y la acción.

Las fortalezas a las que la psicología positiva hace referencia, se engloban dentro de las llamadas virtudes personales. Estas virtudes y sus fortalezas son:

Tabla 1. *Virtudes y fortalezas (Peterson y Seligman, 2004)*

VIRTUDES Y FORTALEZAS (Peterson y Seligman, 2004)					
SABIDURIA	CORAJE	HUMANIDAD	JUSTICIA	TEMPLANZA	TRANSCE N-DENCIA
Creatividad Curiosidad Apertura mental Deseo de aprender Perspectiva (Sabiduría)	Valentía Persistencia Integridad Vitalidad	Amor Amabilidad Inteligencia social	Ciudadanía Equidad Liderazgo	Capacidad de perdón Humildad Prudencia Auto - regulación	Capacidad estética Gratitud Esperanza Humor Espiritualid ad

Estas virtudes y fortalezas, vienen acompañadas por emociones positivas y en su unión, está la base de la psicología positiva. En relación a las emociones positivas y siguiendo los estudios de Fredrickson y Levenson (1998), podemos afirmar que las emociones positivas promueven estrategias cognitivas específicas y aumentan los recursos intelectuales, proporcionando niveles altos de rendimiento académico, bajo

abandono escolar, promueven una mejora del entendimiento de las situaciones complejas y un alto ajuste psicológico.

Psicología positiva, leyes y competencias básicas.

Tal y como hemos visto anteriormente, la psicología positiva, no se basa únicamente en el conocimiento y la sabiduría, fortalezas a la cual ha quedado restringida, sino que aborda, además de las mencionadas, el coraje, el amor y la humanidad, la justicia, la templanza y la transcendencia del individuo. Por tanto, no tiene un enfoque parcelado sino global e integral del individuo. Del mismo modo, tal y como se establece en el Real Decreto 1630/2006, de 29 de Diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, la finalidad de esta etapa es la de *contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y niñas (art.2.1).* De hecho, si vamos más allá, podemos establecer que algunas de las fortalezas que señala dicha psicología (como templanza, amor, justicia) hacen referencia a nociones comprendidas en la educación en valores. En el Decreto número 254/2008, de 1 de Agosto, por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, se establece lo siguiente: *desde los primeros años escolares se favorecerá la transmisión y adquisición de aquellos valores que revierten en un desarrollo integral de niños y niñas: pautas de convivencia, relación social, cooperación, autonomía personal y confianza en sí mismos.* También en la Orden de 22 de Septiembre de 2008 de la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación, se establece que *se potenciará la educación en valores en los ámbitos escolar, familiar y social, con especial referencia a la educación en la convivencia y la igualdad entre hombres y mujeres* (art.3.4).

Para hacer referencia a la siguiente competencia, la de *aprender a aprender*, debemos tener presente que supone el desarrollo de habilidades para que el individuo pueda adquirir conocimientos de manera autónoma y eficaz. En Educación Infantil, se pueden desarrollar las bases para su desarrollo. Para ello, es necesario por una parte, la adquisición de capacidades intelectuales y la *sabiduría y conocimiento* comprenden fortalezas cognitivas que permiten la adquisición y el uso del conocimiento y por otra parte, la adquisición de capacidades emocionales las cuales se pueden desarrollar a través de las fortalezas de *coraje, el amor y la humanidad y la transcendencia*. Se

relaciona con el *coraje* porque reúne fortalezas emocionales que se pondrán en marcha ante situaciones adversas para poder enfrentarse a una situación, con el *amor* porque la fortaleza de *inteligencia emocional* permite el saber cómo actuar ante una situación determinada siendo consciente de las motivaciones y sentimientos de los demás y con la *transcendencia* porque reúne fortalezas emocionales que favorecen la competencia de aprender a aprender.

Conclusiones, consecuencias e implicaciones

A lo largo de este capítulo, ha quedado constatada la idea de que las virtudes y fortalezas a las que la psicología positiva hace referencia, se pueden trabajar en el contexto escolar ya que en términos educativos hablando, favorecen el desarrollo integral del alumno y es que, a menudo se suele centrar la atención en los déficits que presentan los educandos pero la psicología positiva va más allá porque se está contribuyendo a su desarrollo cognitivo, social y emocional. Éste último, a veces, olvidado o deslizado a un segundo plano en el Sistema Educativo debido a que hay un currículo que nos marca cómo y qué trabajar y aunque la etapa de Educación Infantil, sea más flexible que etapas posteriores, se está llevando, por lo general, a una etapa en la aprendizaje está centrado, en su mayor parte, en contenidos académicos olvidando el carácter preventivo y compensador de la etapa.

Una vez que hemos visto que es posible llevar la psicología positiva al aula, ha surgido nuestra propuesta de actividades dirigidas al contexto escolar. No obstante, el objetivo máximo al que aspiramos es desarrollarla en colaboración con los padres pues son los modelos y referentes, más cercanos, a seguir por el niño, debido al apego que el educando siente hacía ellos. Por otra parte, en el caso de encontrarnos ante niños que pertenezcan a familias desestructuradas, la psicología positiva nos permite fomentar, a través de las emociones positivas, las capacidades del niño y los factores emocionales. Factores que quizá, se encuentren menos arraigados que en niños que no vivan en un contexto donde primen las situaciones problemáticas.

Con la aplicación de nuestra propuesta y como se ha ido repitiendo en este capítulo, podemos favorecer el desarrollo integral del alumnado, a partir de actividades en las que la creatividad sea el principal vehículo que nos ayude a potenciar las fortalezas humanas desde los primeros años de escolarización. No debemos olvidar que

en Educación Infantil la personalidad del niño se está formando y partiendo de esto, afirmamos que su personalidad será más equilibrada si utilizamos la oportunidad que la psicología positiva nos ofrece para contribuir al desarrollo de un buen autoconcepto y autoestima, a partir de emociones positivas.

Referencias

Carpena, A. y López, O. (2012). *Emociones positivas, creatividad y problemas de salud en el aula.* España. EUNSA.

Decreto 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 182, de 6 de agosto de 2008, pp. 24960-24973.

Fredrickson, B. y Levenson, R. (1998). Positive emotions speed recovery from the cardiovascular sequelea of negative emotions. *Cognition and Emotion. 12*, 191-220.

Orden de 22 de septiembre de 2008, de la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación, por la que se regulan, para la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, la implantación, el desarrollo y la evaluación en el segundo ciclo de la Educación Infantil. (BORM de 11 de octubre).

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. *Boletín Oficial de Estado*, 4, de 4 de Enero de 2007, pp. 474-482.

DETERMINANTES DE LA CALIDAD DE VIDA DE ALUMNOS DE PRIMARIA CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOLLO EDUCATIVO Y SIN ELLAS: EL PAPEL DE LA RESILIENCIA

Beatriz Ruiz, María Gómez-Vela, Ramón Fernández-Pulido y Marta Badia

Universidad de Salamanca

Resumen

Promover el bienestar, la inclusión y el logro de resultados personales y académicos de todos los estudiantes se ha convertido en una meta común de muchos países. Para afrontar los desafíos que conlleva el crecimiento positivo del niño es necesario identificar los factores personales y ambientales implicados en él. Los objetivos de esta investigación fueron: 1) evaluar la calidad de vida y la resiliencia de alumnos de Primaria con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAEs) y sin ellas; 2) identificar variables personales y ambientales implicadas en su bienestar y desarrollo positivo. Participaron 78 alumnos de tercer ciclo de Primaria, la mitad de ellos con NEAEs. Se aplicaron el Cuestionario de Calidad de Vida: *KIDSCREEN* y el Cuestionario de evaluación de Resiliencia: *CYRM*. Los participantes obtuvieron puntuaciones elevadas en calidad de vida y resiliencia. Los alumnos con NEAEs puntuaron por debajo que sus compañeros sin ellas en la percepción de sus fortalezas internas, apoyos psicológicos familiares y oportunidades escolares para el crecimiento resiliente. Estos resultados constituyen un punto de partida para la elaboración de orientaciones enfocadas hacia el bienestar y ajuste psicosocial de los alumnos desde sus contextos educativos cercanos.

Palabras Clave: calidad de vida, resiliencia, alumnos con necesidades específicas educativas

Abstract

To promote the well-being, inclusion and achievement of good personal and academic result for *all* students has become a main educational goal in several countries. To meet the challenges of this process is necessary to identify individual and environmental factors that affect it. The objectives of this research were: 1) to assess the quality of life and the resilience of elementary school students with and without special educational

needs (SEN); (2) to identify personal and environmental variables involved in their well-being and positive development. Participants formed a convenience sample of 78 students attending at ordinary schools, N = 39 (50%) had special educational needs (SEN). The instruments used were Quality of life questionnaire: *KIDSCREEN* and Child and Youth Resilience Measure: *CYRM*. Participants had high scores on quality of life and resilience. Students with SEN scored lower than their peers without special needs on perception of internal strengths, psychological family support and school opportunities for resilient growth. We discuss the role of these results to design best practices to promote wellbeing and psychosocial adjustment of all students.

Keywords: quality of life, resilience, students with special educational needs

Introducción

Conocer los resultados que la acción educativa tiene sobre el bienestar de los alumnos es clave para dar respuestas ajustadas a sus necesidades en cada estadio de su desarrollo. El concepto de *calidad de vida* aporta un marco teórico e instrumental para evaluar la eficacia de las prácticas educativas centradas en la mejora de resultados personales deseados por el alumno (Schalock y Verdugo, 2002). Mientras que el modelo de *resiliencia* permite analizar factores de riesgo y mecanismos de protección, tanto de los alumnos como de los contextos en los que se encuentran, facilitadores del desarrollo positivo del niño (Ungar, 2012).

Identificar las características resilientes de los niños conlleva, no solo el fortalecimiento de su capacidad de adaptación, sino también la promoción de las características saludables de sus entornos cercanos. La investigación ha demostrado la influencia que el funcionamiento familiar y social tiene sobre el bienestar personal del niño, con independencia de la presencia de otros factores de riesgo (Alriksson-Schmidt, Wallander y Biasini, 2007). Dado que muchos alumnos, por sus condiciones personales o ambientales, encuentran mayores desafíos durante su proceso de crecimiento, se vuelve imprescindible analizar la capacidad de sus entornos primarios para fomentar su desarrollo positivo.

Los objetivos del estudio fueron evaluar la calidad de vida y las características resilientes de alumnos de Primaria con necesidades específicas de apoyo educativo

(NEAEs) y sin ellas, e identificar variables personales y ambientales que limitan o potencian su bienestar y desarrollo integral.

Método

Participantes

En el estudio participaron 78 alumnos escolarizados en 10 centros educativos de una comunidad autónoma española. En la Tabla 1 aparecen sus principales características.

Tabla 1. *Características de los alumnos (N=78)*

		N	%
Género	Varón	50	64,1
	Mujer	28	35,9
Edad	10-11 años	41	52,6
	12-13 años	37	47,4
Curso	5º	26	33,3
	6º	52	66,7
NEAE	No	39	50
	Si	39	50

81 familiares participantes proporcionaron información sociodemográfica sobre el entorno familiar de los alumnos (Tabla 2).

Tabla 2. *Características sociodemográficas de las familias (N= 81)*

	Padre (N= 40)		Madre (N= 41)		Total	
Nivel educativo	N	%	N	%	N	
Sin estudios formales	1	2,5			1	
Educación Obligatoria	19	47,5	14	34,1	33	
Bachillerato	3	7,5	3	7,3	6	
Formación Profesional	8	20	10	24,4	18	
Estudios Universitarios	9	22,5	14	34,1	23	
Estatus Laboral	N	%	N	%	N	
Autónomo	13	32,5	5	12,2	18	
Empleado	19	47,5	23	56,1	42	
Desempleado	8	20	13	31,7	21	
Miembro dedicado al cuidado del hijo	N	%	N	%	N	%
Padre					2	5,0
Madre					15	37,5
Ambos					22	55,0
Otros					1	1,3

Instrumentos de evaluación

Se aplicó el *Cuestionario de Calidad de Vida KIDSCREEN-27* (Ravens-Sieberer et al., 2007) que permite evaluar la calidad de vida percibida por niños y jóvenes entre 8 y 18 años en cinco dimensiones: bienestar físico, psicológico, autonomía y relaciones familiares, apoyo social y de los amigos y entorno escolar. La versión española presenta propiedades psicométricas apropiadas (Longo, Badia, Orgaz y Verdugo, 2012). También se administró la *Escala de evaluación de Resiliencia CYRM-28* (Liebenberg, Ungar y van de Vijver, 2012), que evalúa la resiliencia personal y ambiental de jóvenes entre 12 y 23 años a través de tres dimensiones de interacción persona-ambiente: *individual* (habilidades personales, apoyo entre iguales, habilidades sociales), *familiar* (cuidados físicos y psicológicos) y *contextual* (espiritual, educativo, cultural). La escala ha sido adapta a población infantil española. Los análisis iniciales sobre el funcionamiento psicométrico de la versión española del instrumento indican índices de fiabilidad de 0,90 (Ruiz et al., en presa).

El acceso a los participantes se realizó a través de los centros escolares. Los cuestionarios se aplicaron en formato autoinforme. En todo momento se garantizó el anonimato y la confidencialidad de la información proporcionada.

Resultados

Los participantes obtuvieron puntuaciones medias-altas tanto en la escala de Calidad de Vida (Tabla 3), como en la de Resiliencia (Tabla 4).

Tabla 3. *Estadísticos descriptivos de las puntuaciones en Calidad de vida*

Dominio	Puntuación mínima-máxima	Media (Sd)
Bienestar físico	0-25	20,47 (3.39)
Bienestar psicológico	0-35	30,78 (3.74)
Autonomía y Vida familiar	0-35	30,35 (3.72)
Apoyo social y Amigos	0-20	17,36 (2.91)
Entorno escolar	0-20	17,22 (2.72)
ESCALA TOTAL	0-135	115,76 (12.13)

Tabla 4. *Estadísticos descriptivos de las puntuaciones en Resiliencia*

Dominio	Puntuación mínima-máxima	Media (Sd)
Resiliencia Individual	0-18	16,1 (1.48)
Resiliencia Familiar	0-8	7,7 (0.55)
Resiliencia del Contexto	0-12	10,9 (1.39)
ESCALA TOTAL	0-38	34,9 (2.89)

Las pruebas *t* no desvelaron diferencias significativas en las puntuaciones de Calidad de vida [t_{68}=-0,682, p=0,497] en función de la presencia de NEAEs, pero sí en las de Resiliencia [t_{64}=-3,034 (p<0,01)]. Los alumnos con NEAEs obtuvieron puntuaciones significativamente inferiores en *Habilidades Personales* [F_{71}=5,405 (p<0,05)], *Apoyos Psicológicos Familiares* [F_{71}=27,886 (p<0,001)] y *Contexto Educativo Resiliente* [F_{71}=19,228 (p<0,001)]. La Tabla 5 presenta las puntuaciones de los alumnos en los casos que la diferencias fueron significativas.

Tabla 5. *Estadísticos descriptivos de las puntuaciones en Resiliencia en función de la presencia de NEAEs*

Subescalas	NEAEs (Si/No)	N	Media	Sd
Habilidades Personales	Si	36	15,50	1,56
	No	37	16,76	1,12
Cuidados Psicológicos Familiares	Si	37	5,59	0,68
	No	38	5,89	0,31
Contexto Educativo Resiliente	Si	38	3,42	0,76
	No	37	3,81	0,39

También se hallaron diferencias significativas en Resiliencia en función del estatus laboral de la madre [$F_{2,31}$=9,945 (p<0,001)]. Los hijos de madres que trabajan por cuenta propia (M=34,33; Sd=1,53) o están desempleadas (M=33,75; Sd=2,31) obtuvieron puntuaciones inferiores a los hijos de madres empleadas por cuenta ajena (M=36,50; Sd=1,29).

Las puntuaciones en Resiliencia fueron significativamente superiores cuando los dos progenitores compartían el cuidado y crianza del hijo, tanto en la muestra total [$F_{2,30}$= 8,371 (p<0,001)], como en el grupo de alumnos con NEAEs [$F_{1,13}$=6,623 (p<0,05)].

Discusión

Los participantes, en general, tienen una percepción positiva de su calidad de vida, sus competencias resilientes y las posibilidades de desarrollo que ofrecen sus entornos inmediatos. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Erhart y colaboradores (2009). No obstante, los alumnos con NEAEs obtuvieron puntuaciones inferiores a sus compañeros en la percepción de las propias competencias resilientes, los cuidados psicológicos proporcionados por la familia y las oportunidades para el desarrollo resiliente ofrecidas desde el contexto escolar. Estos hallazgos son similares a los obtenidos en otras investigaciones realizadas con alumnos con NEAEs (Gómez-Vela, 2007). A pesar de que las puntuaciones generales obtenidas en la escala de Resiliencia son altas, los resultados suponen una señal de alarma sobre un posible desajuste entre las oportunidades ofrecidas por los contextos familiar y escolar para el crecimiento positivo de ambos grupos de alumnos.

Entre las variables familiares que producen más diferencias en las puntuaciones se encuentran el nivel educativo y laboral de los progenitores, así como el reparto de la responsabilidad de la crianza y cuidado del hijo. Estos hallazgos evidencia el papel de la familia en la creación de oportunidades para el crecimiento positivo de los alumnos.

Los resultados iniciales animan a profundizar en esta línea de investigación dadas las posibilidades que abre a la mejora de la atención integral de todos los alumnos. La inclusión de la variable resiliencia en el estudio del bienestar y desarrollo integral de todos los alumnos, supone una aportación relevante en la medida que se investiga el desarrollo positivo del niño en función no solo de sus características personales, sino también en interacción con las características de su entorno.

Referencias

Alriksson-Schmidt, A., I., Wallander, J. y Biasini, F. (2007). Quality of Life and Resilience in Adolescents with a Mobility Disability. *Journal of Pediatric Psychology*, *32*(3), 370-379.

Erhart, M., Ottova, V., Gaspar, T., Jericek, H., Schnohr, C., Alikasifoglu, et al. (2009). Measuring mental health and well-being of school-children in 15 European countries using the KIDSCREEN-10 Index. *International Journal of Public Health*, *54*(2), 160-166.

Gómez-Vela, M. (2007). La calidad de vida de alumnos con necesidades educativas especiales y sin ellas: elaboración de un marco conceptual y un instrumento de evaluación. *Revista inter-universitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad, 1*, 113-136.

Liebenberg, L., Ungar, M. y Van de Vijver, F. (2012). Validation of the Child and Youth Resilience Measure-28 (CYRM-28) among Canadian Youth. *Research on Social Work Practice, 22*(2), 219-226.

Longo, E., Badia, M., Orgaz, B. y Verdugo, M.A. (2012). Cross-cultural validation of the Children's Assessment of Participation and Enjoyment (CAPE) in Spain. *Child*: *Care*, *Health* and *Development* http://dx.doi.org/10.1111/cch.12012

Ravens-Sieberer, U., Auquier, P., Erhart, M., Gosch, A., Rajmil, L., Bruil, J., et al. (2007). The KIDSCREEN-27 quality of life measure for children and adolescents: psychometric results from a cross-cultural survey in 13 European countries. *Quality of Life Research, 16*(8), 1347-1356.

Schalock, R. L. y Verdugo, M.A. (2002). Handbook on quality of life for human service practitioners. Washington, DC: American Association on Mental Retardation. [Traducción al castellano en 2003, Alianza Editorial]

Ungar, M. (2012). Social ecologies and their contribution to resilience. En Ungar. M. (Ed.). *The social ecology of resiliencie a handbook of theory and practice* (13-31). New York, NY: Springer.

INCLUSIÓN EDUCATIVA DE CALIDAD DEL ALUMNADO PROCEDENTE DE OTRAS CULTURAS

Raúl González Fernández* y Ascensión Palomares Ruiz

**UNED; **UCLM*

Resumen

Antecedentes. La legislación educativa promulgada en España en los últimos años ha pretendido favorecer la inclusión del alumnado procedente de otras culturas, dando en parte respuesta a los últimos movimientos migratorios. Ahora bien, no cabe duda de que el afianzamiento del desarrollo de cualquier nueva política educativa está ampliamente condicionado por la actitud y respuesta del profesorado. Método. A través de una metodología mixta se ha desarrollado una investigación con la que se pretende determinar la opinión y actitud actual del profesorado de niveles educativos obligatorios de la Comunidad Autónoma de Madrid sobre la inclusión educativa del alumnado procedente de otras culturas. Resultados. En general, se ha podido apreciar que el profesorado es bastante favorable a su escolarización en aulas ordinarias con apoyos especializados, contando, en caso necesario, con aulas intermedias (de enlace). No obstante, en estos resultados se han encontrado diferencias significativas en función de la etapa educativa del profesorado. Conclusiones. Se puede afirmar que el profesorado de enseñanza obligatoria muestra una actitud bastante positiva –aunque no totalmente- hacia la inclusión educativa de calidad de alumnos procedentes de otras culturas, aunque, esta actitud inicialmente favorable es significativamente menor en el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria.

Abstract

Background. The educational legislation promulgated in Spain in recent years has tried to favor the inclusion of students from other cultures, giving response to the last migratory movements. But it´s true that the success in the development of any new educational politics is determined by the attitude and response of teachers. Method. Therefore, using a mixed methodology, there has developed a research that there wants to be known the opinion and current attitude of teachers in compulsory education levels of the Autonomous Community of Madrid on educational inclusion of students from

other cultures. Results. In general, it has been verified that teachers are quite favorable to their education in ordinary classrooms with supports specialized, using intermediate classrooms in necessary case. Nevertheless, in these results they have found significant differences depending on the educational level of the teachers. Conclusions. Therefore, we can say that the teachers of compulsory education has a positive attitude -though not totally- towards the inclusive education of quality of students from other cultures, though this favorable attitude is significantly minor in the teachers of Secondary Obligatory Education.

Introducción

Las últimas leyes educativas promulgadas en España han pretendido, en parte, dar también respuesta al aumento de los alumnos extranjeros (Níkleva, 2014) y de culturas diversas (Leiva, 2013), favoreciendo la inclusión educativa del alumnado procedente de otras culturas. En este sentido, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), bajo el término alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, incluye, entre otros, "alumnos con integración tardía en el sistema educativo español". En la actualidad, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), continua en la misma línea.

Jiménez (2013) señala que en la escuela actual la atención a la diversidad es un tema de justicia social, y "la inmigración es una faceta de esa diversidad que requiere ser considerada en el marco de la educación inclusiva" (p. 33). En este intento por facilitar la inclusión del alumnado procedente de otras culturas, tomando como referencia el artículo 78 de la LOE, se ha prestado especial atención al desarrollo de programas específicos para paliar sus carencias lingüísticas, que será simultaneo a su escolarización en los grupos ordinarios. Fruto de ello, y con diferentes denominaciones dependiendo de la Comunidad Autónoma, se crean las aulas temporales de adaptación lingüística, de acogida, de enlace, de inmersión lingüística, etc. (Níkleva, 2014).

En el marco legislativo actual se encuentran términos como "inclusión" y "equidad" que deberían ser suficientes si su traducción a la realidad fuese efectiva. Todos estos hechos constatan un verdadero cambio en el hecho educativo: "A partir de los años noventa se produce, en todo el mundo, un gran ímpetu para promover la inclusión" (Gento y González, 2010, p. 46).

En este sentido, Eremíeva (2014) indica que en nuestro sistema educativo hay una clara apuesta por políticas inclusivas de calidad "que parecen encontrar su principal escollo en la falta de coherencia entre estas aspiraciones y las prácticas escolares" (p. 98). Siendo el profesorado el principal artífice de dichas prácticas escolares, parece evidente que "el éxito o fracaso de la puesta en práctica de cualquier política inclusiva depende en gran medida de la opinión favorable que mantengan al respecto los profesionales de la educación" (Avramidis y Norwich, 2004, p. 25).

Método

En base a lo anterior, y tras varios años de desarrollo en nuestro país de políticas educativas que contemplan la educación inclusiva, se plantea una investigación que tiene como objetivo determinar la actitud actual del profesorado de niveles educativos obligatorios sobre la inclusión educativa de alumnos procedentes de otras culturas, comprobando si existen diferencias significativas en función de la etapa educativa.

En esta investigación, predominantemente de tipo descriptivo, se ha utilizado una metodología mixta que integra la búsqueda y análisis de datos cuantitativos y cualitativos, constituyendo, según Erickman y Roth (2006), dos fases de un proceso unitario a través de los cuales se puede obtener información relevante para el caso en cuestión.

Para la recogida de información, y tras el análisis de diversas fuentes documentales, se ha diseñado una entrevista semiestructurada y un cuestionario, debidamente validado y con fiabilidad suficiente (Coeficiente Alfa de Crombach de 0,825).

La investigación realizada se ha llevado a cabo durante el curso 2012-13 en Centros Educativos de la Comunidad Autónoma de Madrid. En total se han realizado diez entrevistas y recogido 227 cuestionarios, pertenecientes a profesores de Educación Infantil (26%), Educación Primaria (46%) y Educación Secundaria Obligatoria (29%).

Resultados

El profesorado encuestado (Gráfico 1) considera que la utilización de aulas ordinarias con apoyos especializados es la modalidad de escolarización más adecuada para el alumnado procedente de otras culturas (siempre 47%, casi siempre 36%).

Además, considera viable la construcción de contenidos interculturales para todo el alumnado en centros ordinarios, incluyendo aspectos específicos de cada cultura (siempre 37%, casi siempre 35%); sin descartar la posibilidad de escolarización inicial en aulas intermedias (de enlace o inmersión lingüística) que los prepare para su posterior incorporación al aula ordinaria (siempre 22%, casi siempre 35%). Por el contrario, la posibilidad de utilización de centros segregados es la que mayor rechazo genera entre el profesorado (nunca 62%, escasamente 24%), seguida de la opción de aulas segregadas en centros ordinarios (nunca 36%, escasamente 31%).

Gráfico 1. Educación de alumnos procedentes de otras culturas.

Atendiendo a la etapa educativa en la que el profesorado ejerce su docencia, en los resultados obtenidos se puede apreciar de forma estadísticamente significativa (según la prueba Chi-cuadrado de Pearson), que el profesorado de ESO es más reacio a la utilización de aulas ordinarias con apoyos especializados, mostrándose más favorable a la utilización de aulas segregadas en centros ordinarios o, en su caso, centros totalmente segregados. Todo esto en contraposición a la opinión del profesorado de primaria, que presenta un mayor rechazo al empleo de aulas segregadas, así como a la utilización de centros totalmente segregados; igualmente se muestra menos de acuerdo

con la utilización de aulas intermedias. Por otro lado, el profesorado de infantil es más favorable a la construcción de contenidos interculturales.

Por lo que se refiere a los datos obtenidos a través de las entrevistas efectuadas, se puede apreciar que el profesorado establece diferencias en función de la etapa educativa y del conocimiento/desconocimiento del idioma. En el caso del alumnado con conocimiento del idioma los entrevistados optan por su educación en aulas ordinarias, con los apoyos personalizados necesarios y adaptando los contenidos a sus características. En el caso del alumnado con desconocimiento del idioma, el profesorado de infantil considera adecuada su escolarización en aulas ordinarias con apoyos personalizados. En primaria, los entrevistados apuestan por la utilización de aulas intermedias y así, una vez que tengan un cierto dominio del idioma, se puedan incorporar al aula ordinaria con los apoyos necesarios. Finalmente, el profesorado de ESO, una vez que el alumnado tiene ya un cierto dominio del idioma, es partidario de su incorporación paulatina al aula ordinaria, utilizando en caso necesario los grupos flexibles.

Discusión/Conclusiones

Tras el análisis de los datos anteriormente presentados se pueden establecer las siguientes conclusiones:

a) El profesorado está claramente a favor de la educación del alumnado procedente de otras culturas en aulas ordinarias de centros ordinarios con apoyos especializados, otorgando también gran importancia a la construcción y desarrollo de contenidos interculturales, sin descartar en un primer momento la utilidad de las aulas intermedias para el alumnado con desconocimiento del idioma. En contraposición, el profesorado está ampliamente en contra –no totalmente- de la utilización de centros segregados y, también, aunque con una oposición menor, descarta la posibilidad de educarlos en aulas segregadas dentro de centros ordinarios.
b) El profesorado de ESO muestra un mayor rechazo a la educación en aulas ordinarias con apoyos especializados de los alumnos procedentes de otras culturas, siendo más favorables a su educación en aulas segregadas o, en caso necesario, en centros totalmente segregados. Por el contrario, el profesorado de primaria presenta mayor

oposición a su educación en aulas segregadas, así como a la utilización de centros totalmente segregados.

Resulta evidente que en los últimos años se ha avanzado ampliamente en lo referido a la inclusión del alumnado procedente de otras culturas, pero, según los resultados expuestos, todo indica que todavía queda camino por recorrer para conseguir, por parte del profesorado, una actitud totalmente favorable y una aceptación plena de la inclusión educativa de este alumnado, corroborando en parte lo ya apuntado por Níkleva (2014), al señalar que en Madrid "el modelo de atención fuera del aula ordinaria se ha adoptado de forma institucional" (p. 30).

En próximas investigaciones habrá que buscar y analizar los elementos que dificultan y entorpecen la consecución de este objetivo.

Referencias

Avramidis, E., y Norwich, B. (2004). Las actitudes del profesorado hacia la integración y la inclusión: revisión de la bibliografía de la materia. *Entre dos mundos: Revista de traducción sobre discapacidad visual*, *25*, 25-44.

Eremíeva, N. (2014). Lengua y cultura materna en la escuela multicultural en España y la Comunidad Autónoma del País Vasco. En D.G. Níkleva (Coord.) *El reto de atender a alumnos inmigrantes en la sociedad española* (87-106). Madrid: Síntesis.

Erickan, K. y Roth, W.M. (2006). What good is polarizing research into qualitative and quantitative? *Educational Research*, *35*(5), 14-23.

Gento, S. y González, R. (2010). *Integración Educativa e Inclusión de Calidad en el Tratamiento Educativo de la Diversidad.* Madrid: UNED.

Jiménez, R. (2013). Evaluación inclusiva de centros e instituciones educativas: inmigración, género y educación de calidad. En J.J. Leiva (Coord.) *Gestión de la diversidad cultural en contextos de participación comunitaria* (33-48). Barcelona: Octaedro.

Leiva, J.J. (2013). La interculturalidad como fundamento de innovación educativa para la inclusión social y comunitaria. En J.J. Leiva (Coord.) *Gestión de la diversidad cultural en contextos de participación comunitaria* (15-32). Barcelona: Octaedro.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (BOE 4 de mayo), de Educación.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre (BOE 10 de diciembre), para la Mejora de la Calidad Educativa.

Níkleva, D.G. (2014). La formación del maestro para la Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL). En D.G. Níkleva (Coord.) *El reto de atender a alumnos inmigrantes en la sociedad española* (15-46). Madrid: Síntesis.

EDUCACIÓN INCLUSIVA Y CALIDAD EDUCATIVA DEL ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO

Ángela Salvador Ruiz y Beatriz García Lupión

Universidad de Granada

Resumen

Hacer efectivo el derecho a la educación, exige garantizar que todos los alumnos/as, incluidos aquellos que presentan Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, tengan acceso a una educación de calidad basada en los principios de igualdad y equidad, lo que supone caminar hacia la Inclusión Educativa. Esta situación hace necesario un análisis y reflexión sobre el papel de la institución escolar, la sociedad y los agentes educadores. Nuestro propósito es conocer y describir qué es y qué se entiende por Educación Inclusiva, e identificar aquellos factores que favorecen la Inclusión en los centros educativos desde la perspectiva del profesorado. Desarrollamos un diseño de investigación desde una perspectiva metodológica descriptiva y con un carácter exploratorio, que no trata de experimentar o medir de forma objetiva, sino de recoger las opiniones del profesorado respecto al objeto de estudio, y comprobar el grado de afinidad o discrepancia en sus perspectivas para extraer un perfil lo más ajustado posible a la realidad educativa. La necesidad de intensificar las políticas educativas para promover la inclusión, apostar por la formación especializada o incidir en cambios en la filosofía o la actitud de los agentes implicados hacia la diversidad del alumnado, son algunas de las conclusiones obtenidas.

Abstract

Making effective the right to education, required to ensure that all students, including those who have specific needs of educational support, have access to a quality education based on the principles of equality and equity, which means walking towards inclusive education. This situation necessitates an analysis and reflection on the role of the school institution, society and educators agents. Our purpose is to know and describe what is and what is meant by inclusive education, and identifying those factors that favor Inclusion in schools from the perspective of the teacher. We develop a research design from a methodological perspective descriptive and exploratory character, that it's not

experience or measure objectively, but collect the opinions of teachers with respect to the object of study, and check the degree of affinity or discrepancy in their perspectives to extract a profile tighter to the educational reality. The need to intensify education policies to promote inclusion, go for specialized training or influence changes in philosophy or the attitude of the officers involved to the diversity of the student body, are some of the findings.

Introducción

La preocupación por la inclusión educativa, como actual aspiración de los sistemas educativos, surge como consecuencia de desigualdades educativas que persisten en la educación, a pesar de los significativos esfuerzos invertidos para incrementar la calidad y equidad de la educación.

Actualmente, la escuela se encuentra con la necesidad de ofrecer una atención educativa de calidad con igualdad de oportunidades a todos los estudiantes, incluidos aquellos que presentan Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE, en adelante), que garantice el derecho de todos los niños/as a recibir una educación basada en los principios de igualdad, equidad y justicia social (Arnaiz, 2012), y son, justamente, estos elementos los que definen la *educación inclusiva.*

Se trata, por tanto, de construir una educación que rechace cualquier tipo de exclusión educativa y que potencie la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, así como las medidas necesarias para obtener un aprendizaje realmente equitativo. Es esencial tener presente, que estos contextos inclusivos son muy variables, por lo que, la creciente diversidad de nuestra sociedad y su complejidad cada vez mayor, hacen necesario un análisis y reflexión sobre el papel de la institución escolar, la sociedad y los agentes educadores en este nuevo contexto.

Este estudio se sustenta, en el concepto de *Educación Inclusiva*, centrándonos en indagar y comprender el reto que supone y tratando de concretar la percepción que el propio profesorado tiene acerca del desarrollo de la inclusión y de las competencias docentes necesarias para lograrla, lo que nos ayudará a describir qué entendemos por inclusión, resaltando qué vemos y por tanto, también qué dejamos de ver o de considerar, cómo lo interpretamos y en consecuencia cómo actuamos al respecto.

Método

El **objetivo general** de este estudio se centra en conocer y describir qué es y qué se entiende por Educación Inclusiva, así como tratar de identificar aquellos factores que favorecen la Inclusión en los centros educativos ordinarios y que garantizan la calidad educativa del alumnado con NEAE desde la perspectiva del profesorado.

Este trabajo se ha realizado desde una **perspectiva metodológica** descriptiva y con un carácter exploratorio, preparándonos para investigaciones más ambiciosas a la vez que aportamos información para nuevos interrogantes.

Desarrollamos, pues, un **diseño de investigación** *(Esquema 1)* que, aunque responde a los atributos de los paradigmas cualitativo y cuantitativo, no trata de experimentar o medir de forma objetiva, sino de recoger las opiniones del profesorado y comprobar el grado de afinidad o discrepancia en sus perspectivas para extraer un perfil lo más ajustado posible a la realidad de los centros educativos.

Esquema 1: Diseño de la investigación. Fuente: Elaboración propia.

El carácter de la información recogida determina unas **técnicas y procedimientos de análisis** de la misma, optando por el *análisis de documentos* y la aplicación de un *cuestionario de preguntas cerradas y abiertas*. Analizamos la

normativa establecida referente a atención a la diversidad, alumnado con NEAE e inclusión y calidad educativa, definiendo una serie de categorías *(Tabla 1)*:

CATEGORÍAS ANÁLISIS DE: *Ley 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990).* *Ley Orgánica 2/2006, de Educación (LOE, 2006).* *Ley 17/2007, de Educación de Andalucía (LEA, 2007).*	
Objetivos	Principios y fines de nuestro sistema educativo en relación a la atención a la diversidad.
Atención a la diversidad	Concepción de atención a la diversidad: De qué manera la normativa vigente aborda la atención a la diversidad.
Terminología	Terminología que la ley establece en referencia a la atención a la diversidad y la educación inclusiva.
Actuaciones	Respuestas educativas (medidas, recursos, etc.) que se desarrollan dirigidas a atender al alumnado con NEAE.
Alumnado	Destinatarios de las medidas de atención a la diversidad.
Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía.	
Principios	Principios generales de atención a la diversidad.
Objetivos	Que pretende con su desarrollo e implementación.
Destinatarios	Destinatarios de las medidas de atención a la diversidad.
Actuaciones y medidas	• Medidas de atención a la diversidad. • Programas de atención a la diversidad.

Tabla 1: Análisis documentos normativos.

El **cuestionario** utilizado responde a un proceso de elaboración propia (*Esquema 2)* ajustado a los objetivos, la población y el contexto de la investigación, elaborando una serie de dimensiones (*Tabla 2)* donde se ubican los diferentes ítems.

Esquema 2: Construcción del cuestionario. Fuente: Elaboración propia.

Dimensiones cuestionario preguntas cerradas:	Dimensiones cuestionario preguntas abiertas:
Conocimiento y opinión respecto a las medidas de atención a la diversidad y el tipo de respuesta educativa que ofrecen los centros educativos para atender al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.	Valoración de la Educación Inclusiva.
Conocimiento y actitud del profesorado respecto a la educación inclusiva.	Actitud de los agentes implicados ante la inclusión.
Percepción respecto a la implicación y formación del profesorado hacia la educación inclusiva.	Factores determinantes y aspectos a mejorar.

Tabla 2: Distribución de las dimensiones de los cuestionarios.

Referente a los **participantes** (*Gráfica 1*), estimamos que los profesores especialistas en atención a la diversidad y el profesorado de Educación Primaria, serían participantes cualificados que aportarían un análisis valorativo contextualizado del desarrollo del proceso de inclusión educativa. Optamos por una modalidad de muestreo no probabilístico de tipo casual. La muestra invitada fue de cincuenta profesores/as quedando la **muestra real** constituida por un total de veintidós participantes, tratando de reflejar la heterogeneidad de opiniones, perspectivas y puntos de vistas de los distintos implicados.

Gráfica 1: Distribución de la muestra.

Resultados

Para **analizar el cuestionario** de preguntas cerradas se han realizado análisis estadísticos descriptivos básicos usando del *programa estadístico SPSS*, mientras que para la información cualitativa el análisis ha sido interpretativo sin la ayuda de ningún soporte informático y en base al sistema de categorías establecido.

En relación al objetivo **conocer la percepción del profesorado en cuanto a cómo los centros educativos responden a la atención a la diversidad,** observamos (*Gráficas 2-7*) que ambos grupos de docentes conocen las diferentes medidas y programas de atención a la diversidad establecidos en la normativa vigente y consideran que dichas medidas sí están orientadas a responder a las NEAE del alumnado. Sin embargo, comprobamos que a pesar de que el profesorado considera que las medidas

curriculares y organizativas establecidas en los centros educativos para atender a la diversidad sí contemplan el desarrollo de la inclusión, la mayoría de participantes expone que no son ni suficientes ni adecuadas tales medidas establecidas por las Administraciones Educativas.

Gráfica 2: Ítem: Conoce las diferentes medidas y programas de atención a la diversidad establecidos en la normativa vigente.

	SI	NO	NS / NC
Especialistas	100%	0%	0%
Tutores	72,70%	18,20%	9%

Gráfica 3: Ítem: Considera que las medidas de atención a la diversidad que se aplican en los centros educativos están orientadas a responder a las NEAE del alumnado.

Gráfica 4: Ítem: Considera que las medidas curriculares y organizativas establecidas en los centros educativos para atender a la diversidad contemplan la inclusión educativa y social del alumnado con NEAE.

Gráfica 5: Ítem: Considera que las medidas adoptadas por los centros educativos dirigidas al alumnado con NEAE son adecuadas a la realidad de la diversidad.

Gráfica 6: Ítem: Considera suficientes y adecuadas dichas medidas de atención a la diversidad propuestas por las Administraciones Educativas.

Gráfica 7: Ítem: Considera que actualmente en los centros educativos se desarrollan procesos de inclusión educativa adecuados.

Pretendíamos **conocer la concepción y percepción que tienen los profesores/as respecto a la educación inclusiva y determinar su actitud e implicación hacia la misma,** y observamos (*Gráficas 8-12*) que un alto porcentaje considera que el profesorado en general no está concienciado para desarrollar y lograr la inclusión educativa del alumnado con NEAE, y que la implicación del profesorado en general no es suficiente para atender las necesidades de estos alumnos/as. Exponen que la capacitación y formación del profesorado para atender a la diversidad no es suficiente ni es la adecuada, destacando que no existe un adecuado enfoque multidisciplinar en el tratamiento y atención del alumnado con NEAE. No obstante, consideran que existe una actitud positiva y favorable ante la inclusión por parte de otros agentes implicados en el proceso educativo, aunque resaltan el desconocimiento y la falta de información respecto a la atención a la diversidad.

Gráfica 8: Ítem: Considera que una educación basada en la inclusión mejora la calidad educativa del alumnado con NEAE.

Gráfica 9: Ítem: Considera que el profesorado está concienciado para llevar a cabo y lograr la inclusión educativa del alumnado que presenta NEAE.

Gráfica 10: Ítem: Considera que es suficiente la implicación de este profesorado para atender las NEAE del alumnado y potenciar la inclusión.

Gráfica 11: Ítem: Considera que es suficiente la capacitación y formación del profesorado para atender las NEAE del alumnado.

Gráfica 12: Ítem: Considera que se produce el adecuado enfoque multidisciplinar y la coordinación de todos los miembros del equipo docente, en el tratamiento del alumnado con NEAE.

Al **identificar y concretar aquellos aspectos que favorecen la educación inclusiva y la calidad del alumnado con NEAE** (*Gráficas 13-16*), coinciden en que las políticas educativas no están orientadas a la inclusión y por tanto a la reducción de prácticas de segregación, considerando que es necesaria una profunda reforma de las políticas educativas para lograr la inclusión educativa, así como mayor implicación y concienciación del profesorado y de la comunidad educativa, cambios en la formación del profesorado y aportación de más recursos materiales y personales.

Gráfica 13: Ítem: Considera que el profesorado tiene la formación necesaria para llevar a cabo y lograr la inclusión educativa.

Gráfica 14: Ítem: Considera que son necesarios llevar a cabo cambios en la formación inicial del profesorado para lograr la inclusión educativa.

Gráfica 15: Ítem: Considera que las actuales políticas educativas están orientadas a la inclusión educativa, y por tanto, a la reducción o eliminación de prácticas de exclusión o segregación.

Gráfica 16: Ítem: Considera que para lograr la inclusión educativa es necesaria una profunda reforma de las políticas educativas.

Conclusiones

Con este trabajo indagamos desde la perspectiva de teóricos y especialistas la *concepción de la Educación Inclusiva y la finalidad que persigue* realizando un análisis que ha permitido situarnos en una realidad educativa concreta, comprobando que éste sigue siendo un tema actualmente en debate.

Los resultados obtenidos permiten comprobar que la mayoría del profesorado conoce y define el concepto y significado de educación inclusiva, considerando que una educación basada en la inclusión mejora la calidad educativa del alumnado con NEAE.

La preocupación por alcanzar una escuela realmente inclusiva y una educación de calidad para todos los estudiantes en entornos de educación general que posibilite el máximo desarrollo de las capacidades del alumnado, es una de las constantes en los sistemas educativos actuales. Partiendo de este estudio y de los interrogantes que lo han promovido, consideramos que ampliar la muestra, tratando de conocer con mayor extensión la percepción de todos los agentes de la comunidad educativa partícipes de esta realidad, conocer si los niveles de formación inicial capacitan a los profesionales en los centros educativos para atender a la diversidad, comprobar si se da una formación específica en atención a la diversidad y en definitiva determinar si es posible concretar los aspectos que se deberían mejorar para trabajar adecuadamente en dirección a la inclusión, son algunos de los aspectos posibles para poder abarcar futuras líneas de investigación.

Caminar hacia la inclusión educativa y aceptarla supone un proceso que implica cambios en diferentes aspectos de la realidad educativa, por lo que promover procesos educativos que den respuesta a la diversidad del alumnado, es una tarea urgente y necesaria para avanzar hacia una educación de mejor calidad.

Referencias

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación; 30*(1), 25-44.

Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y Metodología*. Barcelona: Labor.

Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La muralla.

Booth, T. & Ainscow, M. (2000). G*uía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva.* Madrid: CSIE.

Buendía, L., Colás, P & Hernández, F. (1997). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.

Del Rincón, D., Latorre, A., Arnal, J., y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales.* Madrid: Síntesis.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación* (3ª ed.). México: McGraw-Hill.

León, M. J. (2012). *Educación Inclusiva. Evaluación e interpretación didáctica para la diversidad.* Madrid: Editorial Síntesis.

Moriña, A. (2004). *La escuela inclusiva. Prácticas y reflexiones*. Madrid: Grao.

Sánchez, A. & Torres, J.A. (1997). *De la educación especial a las necesidades educativas especiales: aproximación histórica, marco conceptual y legislativo*. En Sánchez, A. y Torres, J.A. (Ed. Pirámide), *Educación Especial I: Una perspectiva curricular, organizativa y profesional,* (pp. 23-44). Madrid: Ediciones Pirámide.

ORIENTACIÓN EDUCACIONAL, LA NECESIDAD DE ACTUALIZAR LAS BASES CURRICULARES Y CREAR PROGRAMAS PARA LA ENSEÑANZA MEDIA CHILENA

Sindy Arzani Jorquera y Gastón Aguilar Pulido

Limache College y Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Valparaíso, Chile.

Resumen

La Orientación Educacional en Chile, debido a la actualización de las bases curriculares realizadas por el Ministerio de Educación chileno en el año 2012, está contemplada como sector de aprendizaje y con programas establecidos para los estudiantes de 1° a 8° de Enseñanza Básica. En contraste, la Enseñanza Media ha estado a la deriva. El año 1998, con el decreto 220, solo se hace referencia a los Objetivos fundamentales transversales, cuyo desarrollo se lleva a cabo a través de la transversalidad de las asignaturas, lo cual es responsabilidad de todos los docentes. A través de este artículo de posicionamiento pretendemos fundamentar que es imprescindible una actualización de las bases curriculares de la Orientación Educacional en la Enseñanza Media chilena que contemple la Orientación como sector de aprendizaje en todo el nivel y considerar horas para desarrollarla. También se propone la creación e implementación de programas que entreguen los lineamientos generales sobre qué y cómo desarrollar en la asignatura, junto con establecer mecanismos de aseguramiento para que los profesores integren efectiva y explícitamente la Orientación a través de la transversalidad de sus asignaturas.

Palabras claves: *orientación educacional, bases curriculares, sector de aprendizaje.*

Abstract

Educational Guidance in Chile, thanks to the renovation of the curricular bases made by the Chilean Ministry of Education in 2012, is regarded as learning sector and with programs for students from 1st to 8th of Basic Education. In contrast, the High School has been drifting. In 1998, with Decree 220, only referred to the transverse fundamental

objectives, the development is carried out through the mainstreaming of the subjects, which is responsibility of all teachers.

Through this position paper we intend to substantiate the imperious need to updated curriculum bases of educational guidance in Chilean's High School contemplating guidance as learning sector through all levels and consider hours to develop. We also propose creation and implementation of programs that provide general guidelines on how and what to developed in the course, along with establishing insurance mechanisms for teachers to effectively integrate, implicitly and explicitly Counseling through the mainstreaming of their subjects.

Keywords: educational guidance, curriculum bases, learning sector.

Introducción

Hasta el año 2002 la obligatoriedad escolar en Chile, abarcaba solo el Ciclo Básico (EGB) de ocho años, pero, a partir del 7 de Mayo del 2003, la reforma constitucional promulgada bajo el gobierno del presidente Ricardo Lagos, garantiza la Enseñanza Media (E.M) como gratuita y obligatoria para todos los chilenos hasta los 18 años de edad, entregando al Estado la responsabilidad del acceso a ella como un modo de avanzar hacia el desarrollo del capital humano.

SI bien, la ley General de Educación, aprobada el año 2009, establece los objetivos generales de aprendizaje que favorecen la educación integral de los jóvenes, fomentando tanto la educación formativa como la cognitiva, no se explicita nada sobre la Orientación Educacional en E.M. Solamente la circular 600 del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) del año 1991 señala que los establecimientos pueden elaborar su propio programa anual (Salazar, 1993).

El propósito de este documento, consiste principalmente en fundamentar que es imprescindible una actualización de las bases curriculares de la Orientación Educacional en E.M, en la cual se incorpore como sector de aprendizaje en todo el ciclo y se implementen programas de Orientación que permita tanto a los establecimientos, como a los docentes de 1° a 4° de E.M "ayudar a los estudiantes en su progresiva realización personal" (María Victoria Gordillo, 1979, p.106).

Para fundamentar nuestra posición, describiremos los lineamientos del MINEDUC respecto a la Orientación Educacional y su papel en la E.M; expondremos

algunos antecedentes; y presentaremos los aspectos más importantes de nuestra propuesta.

1.- La orientación educacional en Chile y en la Enseñanza Media

La Orientación Educacional en el sistema educativo chileno, se encuentra regida por la circular 600 emitida por el MINEDUC donde se señala que "los problemas personales y sociales que afectan a los educandos y en especial a los jóvenes, hacen necesaria una orientación remedial que complemente la acción preventiva a nivel escolar, que fortalezca las actitudes de los educandos, contribuya a evitar conductas indeseables y apoye un proceso creativo del propio estudiante para adaptarse a los desafíos que enfrenta, entre otros, por ejemplo los relativos a la educación media, acceso a al empleo y oportunidades de la educación superior" (Mineduc,1991, p.2). Además en ella se explicitan los lineamientos generales, quiénes y cómo debe llevarse a cabo en los establecimientos educacionales de todo el sistema escolar.

En cuanto a los programas curriculares ministeriales de Orientación, hasta el año 2011 existían solo para los cursos de 5° a 8°año Básico, pero en el año 2012 debido a la modificación de las bases curriculares se implementaron también los programas de orientación de 1° a 4° de EB. Sin embargo, en la EM no se han promulgado cambios.

Pudiera ser que a través de los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT), hoy objetivos de aprendizaje transversales (OAT), que tienen en el currículo escolar chileno un carácter comprensivo y general orientado al desarrollo personal, intelectual y a la conducta moral y social de los alumnos, el MINEDUC pretenda que se aborde la orientación, pero ¿será suficiente desarrollar contenidos, habilidades, actitudes, valores y tratar temáticas de vital importancia para el desarrollo personal, académico, social y vocacional-laboral de los estudiantes solo a través de la transversalidad de las asignaturas?. Necesario sería contar con un Programa de orientación secuencial y sistemático que permita integrar los aprendizajes tanto de sí mismos como del entorno, realizados desde la transversalidad.

2.- Breves antecedentes que fundamentan la propuesta

Los resultados de pruebas nacionales como la Encuesta Nacional de Agresión y Acoso Escolar del año 2012, revelan que el 21% de los alumnos encuestados de 2°

medio se ve afectado por el bullying y lo vive todos los días (Agencia de Calidad, 2013).

La 7ª Encuesta Nacional de la Juventud del 2012, presenta un adelanto en el inicio de la actividad sexual entre las mujeres respecto de años anteriores, pues en 1997 mostraban una edad promedio de inicio de 18 años y hoy de 17 años. (Injuv, 2012).

El Consejo Nacional de Educación del 2010 revela que cerca del 50% de quienes se matriculan en la universidad o en centros de formación técnica no completan el programa en el que se matricularon, mientras que en el caso de los institutos profesionales esta cifra llega al 60%. (Centro de Estudios Mineduc, 2012).

Aunque seleccionamos solo algunos resultados, somos conscientes de que existen otros temas que podríamos haber incorporado, sin embargo, consideramos que los elegidos reflejan potentemente la falta de la Orientación como subsector en E.M.

3.- ¿Qué hacemos entonces?. La Propuesta

Después de los antecedentes anteriores, dejamos en evidencia que se hace urgente un cambio en la orientación educacional chilena. Para ello proponemos:

En primer lugar, llevar a cabo investigaciones que den cuenta de las acciones realizadas por los establecimientos de las diferentes regiones de nuestro país, con el fin de conocer qué se hace y cómo se hace la orientación.

En segundo lugar actualizar las bases curriculares de orientación, la cual contemple a lo menos dos horas para realizar la asignatura en E.M y la implementación de programas Ministeriales que permitan tanto a los establecimientos, como a los docentes contar con temas sugeridos y de actuación que ayuden a los estudiantes en su desarrollo y progresiva realización personal.

Los programas los definimos como un diseño de unidades didácticas secuenciadas de 1° a 4° de E.M con contenidos y actividades que pueden ser usadas como sugerencias por los departamentos de Orientación de cada unidad educativa, flexible a ser modificado según las necesidades que los profesores jefes detecten con sus estudiantes, pero que además no solo aborden temas, sino también el desarrollo y adquisición de conocimientos, actitudes y habilidades en los estudiantes.

El enfoque principal de esta propuesta será de tipo preventiva y para el desarrollo. Sus áreas de trabajo serán: el desarrollo cognitivo, desarrollo afectivo,

desarrollo valórico y actitudinal, de socialización, rendimiento académico, resolución de problemas, toma de decisiones, proyecto de vida, orientación vocacional e inserción profesional. El modo de intervención es a través de la asignatura Orientación Educacional, pero de forma más básica, se complementan los temas a través de la transversalidad en las asignaturas, en la relación con sus profesores de asignatura, y en la participación de los alumnos en talleres especiales.

Pero esta intervención no servirá de nada si no se consigue la implicación de los profesores en el proceso de desarrollo personal de los estudiantes, es por ello que como tercer punto de esta propuesta, consideramos que se debe llevar a cabo una actualización y/o perfeccionamiento de los profesores.

Quisiéramos hacer énfasis en que lo que pretendemos con esta formación es apoyar la labor de los docentes en esta área, pues no todas las universidades, enseñan a trabajar temáticas personales o sociales que atañen a los adolescentes, por lo que como cuarto punto consideramos que en todas las mallas curriculares de las carreras pedagógicas la formación en Orientación Educacional debería estar presente.

Por último, en cuanto a los docentes en ejercicio, consideramos que debería ser tarea del estado y una exigencia de los colegios, la formación permanente en temáticas actuales del desarrollo adolescente, como por ejemplo, sexualidad, bullying, trastornos alimenticios, orientación vocacional, relaciones interpersonales, entre otras. Esto se fundamenta en el estudio de Rossetti, Montesinos, Tocornal & Ugalde (2003) quienes señalan que los docentes y orientadores proponen mayor capacitación en temáticas actuales.

4.- A modo de conclusión: dejar de pensar que se hace orientación.

Hemos intentado exponer algunos argumentos a favor de que la Orientación Educacional se realice de manera sistemática en la E.M chilena, ya que la capacidad de las personas para gestionar su futuro académico y profesional con autonomía se establece desde edades tempranas y, en un contexto de aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Tomando en cuenta lo expuesto en este artículo, consideramos que llevar a cabo una adecuación de las bases curriculares de la Orientación Educacional chilena, donde se propongan y desarrollen programas de Orientación para la E.M, se contemplen las

horas para la asignatura y se realice una actualización o formación de los docentes, sin lugar a dudas, tendrá beneficios para nuestra educación y por consiguiente para nuestros estudiantes, lo que se traducirá en mejor capital humano para nuestro país. Es por ello que especialistas e investigadores del área debemos reforzar y redoblar estos argumentos planteados para exigir al MINEDUC esta adecuación.

Para finalizar, consideramos que aún tenemos mucho por hacer, pues nuestro país ha tenido poca experiencia orientadora en términos de sistematización y de prevención, y quizá sea momento de dejar de pensar que la orientación se hace bien y comprender que una forma de que nuestra sociedad tenga otro rumbo, puede ser apoyando sistemáticamente la formación personal y social de nuestros estudiantes. Es momento de que los profesionales de la educación comencemos a escribir una historia diferente, que reflexionemos juntos y avancemos en una línea de conocimiento que nos permita alcanzar los objetivos anhelados. Este documento es el punto de partida para que los interesados tomemos las riendas y alcemos la voz respecto a la Orientación Educacional en la E.M chilena.

Referencias

Agencia de Calidad de la Educación. (2013). *Los aprendizajes en la escuela: ampliando la mirada de calidad.* Gobierno de Chile. Recuperado el día 22 Diciembre de 2013, de: http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/conferencia_nacional_resultados_simce_2013__final.pdf

Centro de Estudios Mineduc. (2012).*Serie Evidencias: Deserción en la educación superior en Chile.* Año 1, número 9. Gobierno de Chile. Recuperado el 15 Diciembre 2013, de:

http://www.mineduc.cl/usuarios/bmineduc/doc/201209281737360.EVIDENCIASCEM9.pdf

Gordillo, M. (1979). *La Orientación en el proceso educativo.* España: Ediciones de Navarra.

Injuv. (2012). *7ma encuesta nacional de juventud.* Ministerio de Desarrollo Social, Chile. Recuperado el día 22 Diciembre de 2013, de: http://www.injuv.gob.cl/portal/wp-content/files_mf/septimaencuestanacionaljuventud2.pdf

Ministerio de Educación de Chile. (1991). *Circular N° 600, Chile*. Recuperado el día 22 Diciembre de 2013, de: http://www.orientachile.cl/index.php/ov-en-chile/34docovchile/414-circular-600

Rossetti, J. Montesinos, J. Tocornal, M. & Ugalde, P. (2003). *La orientación y el rol de los orientadores en los establecimiento educacionales chilenos.* Ministerio de Educación de Chile. Recuperado el 15 Diciembre 2013, de: http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/La%20orientaci%C3%B3n%20y%20el%20rol%20de%20los%20orientadoresPIIE.pdf

Salazar, J. M. (2011). *La Acreditación en la Encrucijada.* Recuperado el 15 Diciembre 2013, de: http://www.cie-ucinf.cl/2011/10/position-papers/

TRATAMIENTO NO FARMACOLÓGICO EN MENORES CON TDAH

José Alexis Alonso Sánchez

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Resumen

Antecedentes. Este trabajo de investigación presenta los resultados y conclusiones del tratamiento no farmacológico realizado en niños con TDAH, con el fin de conocer el grado de efectividad de la intervención psicopedagógica antes de recurrir a la medicación. *Método.* Se referencian 38 menores con TDAH administrando distintas pruebas diagnósticas y descartando otros problemas. Posteriormente se comenzó un tratamiento psicopedagógico con estas líneas de intervención: conductual, cognitivo, habilidades sociales y apoyo académico. Transcurridos 6 meses se volvieron a administrar cuestionarios diagnósticos a familia y docentes. *Resultados.* El 67% de los niños presentaron una mejora importante en la sintomatología y el 33% no reflejaron cambios significativos, siendo éstos, salvo un menor, del tipo combinado o hiperactivo/impulsivo, lo que infiere una mayor efectividad del tratamiento no farmacológico en los menores de tipo inatento. *Conclusiones.* La prescripción de metilfenidato ha aumentado enormemente en los últimos años (Lasa y Jorquera, 2010) y, aunque la mayoría de estudios muestran la mayor efectividad del tratamiento combinado, hay que decir que los resultados de revisiones bibliográficas muestran que los trabajos de investigación se han centrado mayoritariamente en analizar la eficacia en exclusiva del tratamiento farmacológico (Jarque, 2012), por lo que se hace necesario un mayor esfuerzo investigador sobre el tratamiento no farmacológico. El tratamiento psicopedagógico en exclusiva puede ser efectivo en determinados tipos, especialmente el inatento, lo que evitaría los inconvenientes derivados de la medicación.

Abstract

Background. This research presents the results and conclusions of non-pharmacological treatment in ADHD children, in order to determine the degree of effectiveness of psychoeducational intervention before resorting to medication. *Method.* 38 children with ADHD are referenced by administering various diagnostic tests and ruling out other problems. Afterwards, a psychoeducational treatment began with these lines of

intervention: behavioral, cognitive, social skills and academic support. They returned after 6 months to administer family and teachers questionnaires diagnostics. *Results.* 67% of children had a significant improvement in symptoms and 33% did not reflect significant changes, these being, except a child, the combined or hyperactive / impulsive type, which infers a greater effectiveness of non-pharmacological treatment in inattentive type children. *Conclusions.* The prescription of methylphenidate has increased dramatically in recent years (Lasa and Jorquera, 2010), although most studies show the greater effectiveness of combination therapy, we must say that the results show that bibliographic reviews of the research have been focused mainly on analyzing the effectiveness of drug treatment exclusively (Jarque, 2012), so more research work on non-pharmacological treatment is necessary. The psychoeducational exclusive treatment can be effective in certain types, especially the inattentive, avoiding the hassle of medication.

Introducción

Este trabajo de investigación presenta los resultados y conclusiones del tratamiento no farmacológico realizado durante 6 meses consecutivos, entre los años 2011 y 2013, en niños diagnosticados con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) de 7 a 11 años, con el fin de conocer el grado de efectividad de la intervención psicopedagógica antes de recurrir a la medicación.

El TDAH es uno de los trastornos neuropsiquiátricos más frecuentes y mejor estudiados en la población infantil y su relevancia aumenta al entender las interferencias que provoca sobre el desarrollo de quienes lo presentan. En la Declaración de Cartagena de 2010 se reflejó que presenta una prevalencia promedio mundial del 5,29% del alumnado. En el punto 13 de esta Declaración se especifica que "*el tratamiento del TDAH debe ser individualizado y realizado de manera multimodal, incluyendo medidas de tipo psicosocial, educativas y farmacológicas*" (Peña, Palacio y Barragán, 2010, pág. 96).

Se ha evidenciado científicamente la eficacia de las intervenciones cognitivo-conductuales e instruccionales para reducir los síntomas centrales y las conductas disruptivas, así como para aumentar el rendimiento académico (Presentación,

Siegenthaler, Jara y Miranda, 2010). También el entrenamiento en habilidades sociales mejora el funcionamiento social y los niveles de asertividad.

El TDAH debe entenderse como un proceso de larga evolución, por lo que se debe elaborar cuidadosamente su plan de tratamiento. Tiene que ser lo más completo posible y considerar la evidencia más reciente, las preferencias y preocupaciones de familiares y pacientes, y la psicoeducación. Los psicoestimulantes han sido los fármacos más estudiados y usados en el tratamiento del TDAH, con unas tasas de respuesta del 65-85% de los pacientes. La atomoxetina, un inhibidor de la recaptación noradrenérgica, es otra alternativa para el tratamiento del TDAH aprobada por la *Food and Drug Administration* estadounidense y la Agencia Europea del Medicamento. Dicho esto, la farmacología no puede ser la única intervención ante el transtorno.

Ya en 1999 se realizó un estudio que hasta ese momento no tenía precedentes. El Instituto Nacional de Salud Mental de Estados Unidos (*National Institute of Mental Health*) realizó el llamado "Estudio del tratamiento multimodal de niños con TDA/H", en el que participaron 579 niños que tenían el tipo combinado de TDAH. Cada niño recibió uno de cuatro tratamientos posibles durante 14 meses: medicamentos, tratamiento conductual, una combinación de ambos, o atención comunitaria. Los resultados de este estudio mostraron que los niños que tuvieron sólo tratamiento farmacológico y los niños que recibieron tanto medicamentos como tratamiento conductual, obtuvieron los mejores resultados con respecto a la mejora en la sintomatología.

El tratamiento combinado brindó los mejores resultados en cuanto a la proporción de niños que mostraron una respuesta excelente con relación al TDAH y los síntomas de oposición, así como en otras áreas de funcionamiento y los resultados académicos. También, en general, los que recibieron un control médico cuidadosamente supervisado tuvieron una mejor mejoría de los síntomas que los niños que recibieron tratamiento conductual intensivo sin medicación o atención comunitaria con medicación supervisada.

Método

En primer lugar se procedió a la evaluación de los menores administrando los siguientes instrumentos: cuestionario para la evaluación del TDAH para Padres y

Profesores (escala en base a los criterios del DSM-IV-TR de la Asociación de Psiquiatría Americana APA), Test de Caras de Thurstone y Yela, el Test de Colores y Palabras STROOP de Golden, el Test de Discriminación Visual Simple de Árboles DIVISA-UAM de Santacreu, Shih y Quiroga, entrevistas clínicas, el Test de Inteligencia Breve de Reynolds RIST y el Test Breve de Inteligencia de Kaufman K-BIT.

Descartados otros problemas y cumpliendo con el procedimiento de derivación a los Servicios de Salud Mental del Servicio Canario de Salud para su evaluación clínica, se diagnostican 38 menores con TDAH: 55% de tipo combinado, 42% inatento y 3% hiperactivo/impulsivo.

Gráfico 1. Porcentaje de menores diagnosticados con TDAH.

A continuación se comenzó un tratamiento psicopedagógico con estas líneas de intervención: conductual, cognitiva, habilidades sociales y apoyo académico. Transcurridos 6 meses del inicio de la intervención se volvieron a administrar los cuestionarios a familia y docentes que intervenían en la educación del menor.

Resultados

El 67% de los niños presentaron una mejora importante en la sintomatología propia del TDAH, siguiendo los criterios diagnósticos del DSM-IV-TR de la APA. Por el contrario, el 33% no reflejaron cambios significativos, siendo éstos, salvo uno de los menores diagnosticados, del tipo combinado o hiperactivo/impulsivo.

Gráfico 2. Porcentaje de Mejora en la Sintomatología de los menores diagnosticados con TDAH.

Podríamos inferir que existe una mayor efectividad del tratamiento psicopedagógico sin acudir a la farmacología en los menores TDAH de tipo inatento.

Discusión y conclusiones

La prescripción de metilfenidato ha aumentado enormemente en los últimos años (Lasa y Jorquera, 2010) y, aunque la mayoría de estudios muestran la mayor efectividad del tratamiento combinado, hay que decir que los resultados de revisiones bibliográficas muestran que los trabajos de investigación se han centrado mayoritariamente en analizar la eficacia en exclusiva del tratamiento farmacológico (Jarque, 2012), por lo que se hace necesario un mayor esfuerzo investigador sobre el tratamiento no farmacológico.

Observamos en este estudio que el tratamiento psicopedagógico en exclusiva puede ser efectivo en determinados tipos de TDAH, especialmente el inatento, lo que evitaría los inconvenientes derivados de la medicación. Aunque este trabajo de investigación muestre este hecho, en las últimas décadas se ha evidenciado la eficacia de los tratamientos combinados (tratamiento farmacológico y psicopedagógico) por encima del resto, para mejorar el funcionamiento familiar de los niños con TDAH, sus síntomas centrales y algunos trastornos asociados, como la conducta disruptiva (Jans *et al.*, 2008). También se ha mostrado la mayor eficacia de la medicación como tratamiento único. Eso sí, opinamos que el objetivo de los fármacos no deberían ser sustituir ninguna intervención sino normalizar síntomas y apoyarlas.

Al tiempo, cada vez hay más interés sobre este trastorno por su prevalencia y los problemas que genera. No en vano, con la normativa educativa actual, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013, el TDAH ha quedado reconocido como necesidad específica de apoyo educativo en el artículo 71.2. con el siguiente texto:

> *"Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado."*

Además, se ha incluido un nuevo artículo (79 bis) que prevé su derecho a la identificación y valoración de sus necesidades educativas y la consiguiente intervención de la forma más temprana posible.

Tenemos que destacar igualmente un creciente interés por analizar los efectos de intervenciones alternativas para el TDAH, como los suplementos alimenticios, los oligoantigénicos, las técnicas de relajación, el *neurofeedback* o la estimulación vestibular, todos, sin una base científica potente hasta el momento.

Con las evidencias de las que disponemos hasta la fecha, el tratamiento de los pacientes con TDAH debe planificarse bajo una perspectiva multimodal, basado en el uso complementario de los recursos psicofarmacológicos (en caso necesario) y psicopedagógicos, y en estrecha coordinación entre los profesionales (médicos, psicólogos, pedagogos, psicopedagogos y educadores) y la familia. Los objetivos del tratamiento son principalmente el control de los síntomas del TDAH, la comorbilidad asociada y la repercusión sobre el entorno familiar, escolar y social del paciente.

Referencias

Antshel, K.M. y Barkley, R. (2008). Psychosocial interventions in attention deficit hyperactivity disorder. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, *17*, 421-437.

Cardo, E. y Servera, M. (2008). Trastorno por déficit de atención/hiperactividad: estado de la cuestión y futuras líneas de investigación. *Revista de Neurología*, *46*(6), 365-372.

De la Peña F., Palacio J. y Barragán E. (2010). Declaración de Cartagena para el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH): rompiendo el estigma. *Revista Ciencia y Salud*, *8*(1), 93-98.

Del Campo, N., Chamberlain, S., Sahakian, B. y Robbins, T. (2011). The roles of dopamine and noradrenaline in the pathophysiology an treatment of ADHD. *Biological Psychiatry*, *69*, 145-167.

Graham, J. et al. (2011). European guidelines on managing adverse effects of medication for ADHD. *European Child & Adolescent Psychiatry*, *20*, 17-37.

Graziano, P., Gellken, G. y Lall, A. (2011). Hetereogeneity in the pharmacological treatment of children with ADHD: cognitive, behavioural and social functioning differences. *Journal of Attention Disorders*, *15*, 382-391.

Huss, M. (2010). New evidence fot the treatment of attention-deficit/hyperactivity disorder with atomoxetine. En *Die Psychiatrie: Grundlagen & Perspektiven*, 71, 43-52.

Jans, T., Kreiker, S. y Warnke, A. (2008). Multimodal treatment of ADHD in children. En *Der Nervenarzt*, *79*, 791-800.

Jarque, S. (2012). Eficacia de las intervenciones con niños y adolescentes con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH). *Anuario de Psicología*, *42*(1), 19-33.

Lasa-Zulueta, A. y Jorquera-Cuevas, C. (2010). *Evaluación de la situación asistencial y recomendaciones terapéuticas en el trastorno por déficit de atención e hiperactividad*.

Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Loro-López, M. et al. (2009). Actualización en el tratamiento del trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Revista de Neurología*, (5), 257-264.

MTA Cooperative Group (1999). A 14-month randomized clinical trial of treatment strategies for attention-deficit/hyperactivity disorder. *Archives of General Psychiatry*, *56*, 1073-1086.

MTA Cooperative Group (1999). Moderators and mediators of treatment response for children with attention-deficit/ hyperactivity disorder. *Archives of General Psychiatry*, *56*, 1088-1096.

Presentación, M. J., Siegenthaler, R., Jara, P. y Miranda, A. (2010). Seguimiento de los efectos de una intervención psicosocial sobre la adaptación académica, emocional y social de niños con TDAH. *Revista de Neurología*, *22*, 778-783.

Willis, W., Weyandt, L., Lubiner, A. y Schubart, C. (2011). Neurofeedback as a treatment for ADHD: a systematic review of evidence for practice. *Journal of Applied School Psychology*, *27*, 201-227.

INTERVENCIÓN EDUCATIVA Y PEDAGÓGICA EN PERSONAS CON SÍNDROME DE ASPERGER

Eva Ortiz Cermeño y Mª Rocío García Miñarro

Universidad de Murcia

Resumen

Este trabajo se centra en *el Síndrome de Asperger*, definido como un trastorno del desarrollo que afecta a la interacción social recíproca, la comunicación verbal y no verbal, la resistencia al cambio y la inflexibilidad del pensamiento. El síndrome de Asperger al igual que el Trastorno Autista, el Trastorno del Desarrollo Generalizado No Especificado y el Trastorno Desintegrativo de la Infancia se engloban en el "Trastorno de Espectro Autista" (TEA) establecido en el *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (*DSM-5) (Asociación Estadounidense de Psiquiatría (2013). Se analizan las características del *síndrome de Asperger* con el objetivo de poder ayudar y/o mejorar las áreas donde estas personas encuentran sus mayores dificultades a lo largo de la vida. Estas características serán diferentes según la etapa en la que se encuentren (infancia, adolescencia y etapa adulta). Para la elaboración de las actividades se lleva a cabo una metodología activa, participativa y orientada a sus necesidades. Con esta propuesta se pretende colaborar en la consecución de una en las áreas del desarrollo, resaltando el área de las habilidades sociales y de la comunicación, ya que para estas personas es importante la colaboración y ayuda por parte de los profesionales para conseguir una vida lo más normalizada posible dentro de su grupo de referencia.

Abstract

This work focuses on Asperger Syndrome, defined as a developmental disorder that affects reciprocal social interaction, verbal and nonverbal communication, resistance to change and inflexibility of thought. Asperger syndrome as Autistic Disorder, Pervasive Developmental Disorder Not Specified and Childhood Disintegrative Disorder are included in the Autism Spectrum Disorder (ASD) established in the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. The characteristics of Asperger syndrome are analyzed with the aim of helping and / or improve the areas where these people find their greatest difficulties throughout life. These features will differ according to the

stage where (childhood, adolescence and adulthood). These features will differ according to the stage where are (childhood, adolescence and adulthood). For the preparation of the activities carried out an active, participatory and needs-oriented methodology. This proposal aims to contribute to the achievement of the areas of development, highlighting the area of social skills and communication, and for these people it is important collaboration and help from professionals to get a life as more standardized as possible within their reference group.

1. Introducción

El ser humano, es por naturaleza un ser social y tiene implícitos una serie de estados mentales y emocionales que permiten la relación con los demás, y que a su vez son necesarios para un desarrollo normal. Estos, evolucionan desde edades muy tempranas y de forma innata y sin la comprensión de los mismos sería imposible conocer la actividad propia y de los demás para poder coordinarlas.

Es precisamente en estas áreas donde las personas con "Trastorno de Espectro Autista" (TEA) y más concretamente, con Síndrome de Asperger presentan la mayor parte de sus dificultades. Ya desde un punto de vista etimológico, la propia palabra "autismo" nos muestra dicha condición al componerse de los términos griegos -*"aut"*- relativa al "self", al "yo", e -*"ism"*- que implica "orientación o estado", lo que quiere decir que el autismo define a un individuo centrado en sí mismo.

De todo esto se extrae la necesidad de realizar un trabajo exhaustivo y preciso, que permita facilitar en la medida de lo posible todas y cada una de las dificultades con las que estas personas se encuentran a lo largo de sus vidas.

2. Acercamiento al Trastorno de Espectro Autista

A lo largo de la historia se han utilizado numerosos términos para acuñar lo que actualmente se reconoce como "Trastorno de Espectro Autista" (TEA). La primera de las definiciones clínicas del síndrome autista data del año 1943. En esta fecha el psiquiatra infantil Kanner[1] (1943) publicó un artículo en el que describía las características que presentaban once de sus pacientes (todos niños) y a los que describía con las siguientes palabras: *"ensimismados y con severos problemas sociales, de*

[1] Cit. Muñoz, P. (2011).

comportamiento y en la comunicación". Dicha publicación sembró los fundamentos, junto con el trabajo de Asperger en 1944, sobre el estudio moderno del autismo.

Hasta la década de 1960, no comenzaron a surgir nuevas ideas sobre la naturaleza de los trastornos autistas. En esa época fue cuando se mostró que la conducta de las personas con autismo estaba directamente relacionada con trastornos de algunos aspectos del desarrollo, que comenzaban en los primeros años de vida.

En el año 2013, se incorpora el término TEA recogido en el *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (*DSM-5, 2013), en EEUU, que tiene prevista su publicación en España en el año 2014. Define este término, como una disfunción neurológica crónica con fuerte base genética que desde edades tempranas se manifiesta en una serie de síntomas basados en la interacción social, la comunicación y la falta de flexibilidad en el razonamiento y los comportamientos. Este manual establece siete síntomas que normalmente han de manifestarse en la primera infancia, y que están recogidos en dos áreas de afectación (área socio-comunicativa y área de intereses fijos y conductas repetitivas).

Una vez conocidos los conceptos y síntomas relacionados con el *trastorno de espectro autista* (TEA), se analizarán cada uno de los trastornos incluidos en este término.

2.1. Categorías de diagnóstico

Dentro del concepto TEA se tienen en cuenta las siguientes categorías de diagnóstico:

- El *Trastorno Autista*, incluye los casos que manifiestan dificultades en mayor o menor grado tanto en el área socio-comunicativa como en el área de intereses fijos y conductas repetitivas.
- El *Trastorno desintegrativo de la Infancia*, es el menos frecuente. Tras un desarrollo normal se desencadena, antes de los 10, una pérdida de las habilidades ya adquiridas. Suele ir asociado a una discapacidad intelectual grave.
- El *Síndrome de Asperger*, en el cual se centra este proyecto, es en el que el individuo presenta un desarrollo lingüístico aparentemente normal y sin existencia de discapacidad intelectual, pero a su vez manifiesta incapacidad para

establecer relaciones sociales adecuadas a su edad de desarrollo, junto a rigidez tanto metal como comportamental.

- El *Trastorno del Desarrollo Generalizado No Especificado*, incluye los casos que no coinciden exactamente con ninguno de los anteriores, o se presentan de forma inadecuada o incompleta en relación a la edad de inicio o en cuanto a la existencia de sintomatología subliminal.

A pesar de establecer unas clasificaciones, se debe tener en cuenta que ninguna de las personas con TEA será igual a otra en cuanto a las características observables, por lo que las propuestas educativas deben ser abiertas y con posibilidad de adaptación a las características que se requieran según la persona con la que se esté trabajando.

3. Síndrome de Asperger

3.1 . Áreas de trabajo

Las personas con SA tienen mayor grado de afectación en los ámbitos de comunicación, de intereses restringidos, de rigidez mental y se destacará el social.

En el desarrollo normal del niño las habilidades sociales se adquieren de manera innata e intuitiva, sin embargo las personas con S.A. presentan grandes dificultades para que estas destrezas aparezcan autónomamente, aunque exista la necesidad de relacionarse, como bien indica Cererols (2010) no es que las personas con Asperger no deseen el contacto con los demás sino que carecen de las herramientas necesarias, especialmente para ese contacto social. Tienen poca habilidad para deducir intuitivamente los pensamientos, deseos, planes e intenciones de las otras personas, por lo que les cuesta comprender sus conductas, anticipar sus reacciones y relacionarse apropiadamente con ellas.

En relación a la comunicación, las principales dificultades se encuentran en los aspectos receptivos. Sus principales características son la conversación unidireccional y la tendencia a la interpretación literal. Utilizan un lenguaje muy peculiar, con excesivos formalismos, alteraciones en la prosodia y grandes dificultades en la pragmática, que de acuerdo con Pérez y Martínez (2014) incluyen: carencia de habilidades para adecuar y seleccionar el uso del lenguaje a los contextos sociales, falta de interés por el discurso de la otra persona y dificultades para respetar el turno.

Estas personas presentan una fuerte resistencia a los cambios ya sean de carácter ambiental o a nivel de rutinas y rituales. Se podría decir que piensan de una manera diferente, como indica Barquero (cit. Zuñiga, 2009), porque presentan pensamientos rígidos, poco flexibles y perseverantes.

También suelen tener áreas de interés restringidas, por las que muestran preocupación, que frecuentemente se traduce en comportamientos repetitivos. Dichas áreas llegan permanecer desde que son pequeños hasta que son adultos constituyendo incluso una base excelente para enfocar su carrera universitaria, aunque esto no ocurra siempre, ya que en otras ocasiones pueden cambiar con el tiempo según la maduración del niño, tal y como recogen Zardain y Trelles (2012).

4. Marco de intervención

4.1. Objetivos

El objetivo general consistirá en ayudar y/o mejorar las áreas donde las personas con Síndrome de Asperger encuentran sus mayores dificultades a lo largo de la vida. Concretándose en:

- Ayudar a la interpretación de las claves sociales.
- Mejorar las habilidades de conversación y el discurso narrativo.
- Incrementar las oportunidades de relación con sus iguales.
- Desarrollar intereses y conocimientos sobre diversos temas.
- Trabajar las emociones propias y ajenas.
- Proporcionar recursos para alcanzar autonomía en la vida cotidiana.

4.2. Metodología

Esta propuesta de intervención facilitará estrategias y claves que se deben trabajar con estas personas, para ayudarles en la mejora de las áreas que ya se enumeraron como afectadas. Se deberá tener en cuenta la situación personal de cada uno para trabajar sobre esa realidad, ya que lo que se pretende es normalizar su desarrollo personal y social.

4.3. Desarrollo

Se expondrán algunas estrategias que ayudaran a mejorar las dificultades que se han citado en cada una de las áreas:

4.3.1. Área Social

- Enseñanza de las habilidades sociales, que son repertorios de comportamientos que presentamos en nuestra vida cotidiana y que contribuyen para alcanzar buenos resultados en nuestras relaciones interpersonales (Del Prette y Del Prette, 2003).
- La adquisición de normas y reglas implantadas en los diferentes lugares o situaciones a las que la persona se enfrenta día a día.

4.3.2. Comunicación

- Trabajo de la comprensión lectora y atencional.
- Entonación, ritmo y volumen.
- Comunicación no verbal (contacto ocular, control postural, espacio personal, expresión facial, corporal y el uso de gestos).

4.3.3. Inflexibilidad mental

- Trabajo de rutinas.
- Cumplimiento de las reglas.

4.3.4. Intereses restringidos

- Trabajo de temas de interés más generalizados. Estableciendo tiempos dedicados a sus temas de interés y presentado y entrenando en otros más comunes según la edad.

5. Conclusiones

Esta propuesta pretende colaborar en la consecución de una evolución normal y satisfactoria de todas las áreas de desarrollo, resaltando el área de habilidades sociales y de comunicación, ya que para las personas con SA resulta de vital importancia la colaboración y ayuda por parte de los profesionales para conseguir una vida lo más normalizada posible dentro de su grupo de referencia.

Se intenta ofrecer una visión general de lo que los profesores y el resto de los profesionales pueden hacer con sus alumnos, para ayudarlos de una forma eficaz y motivadora a paliar sus problemas en estos ámbitos.

6. Referencias

Asociación Estadounidense de Psiquiatría (2013). *Manual Diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales.* 5.ª Edición. (DSM-V). Estados Unidos.

Cererols, R. (2010). *Descubrir el Asperger.* Recuperado de http://www.pairal.net/

Muñoz, P. (2011). *Leo Kanner, el padre del autismo y de las "madres nevera".* Recuperado de http://autismodiario.org/2011/04/19/leo-kanner-el-padre-del-autismo-y-de-las-madres-nevera/

Del Prette, Z. A. P. y Del Prette, A. (2003). Psicología de las habilidades sociales: terapia y educación. *Revista Evaluar, 3.*

Pérez, P. y Martínez, L. (2014). Perfiles cognitivos en el Trastorno Autista de Alto Funcionamiento y el Síndrome de Asperger. *CES Psicología, 7*(1), 141-155.

Zardain, P. y Trelles, G. (2009). *El Síndrome de Asperger.* Asturias: Asociación Asperger de Asturias.

Zuñiga, M.A. (2009). El síndrome de Asperger y su clasificación. *Revista Educación, 33.*

EDUCACIÓN MUSICAL PARA ADULTOS: APRENDIENDO A "ESCUCHAR"

Ana Urrutia y Julen Lezamiz

UPV/EHU

Resumen

El presente trabajo surge de la reflexión realizada tras un curso impartido a personas mayores de 50 años dentro de la "Titulación en ciencias humanas" perteneciente a las "Aulas de la experiencia" de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). El objetivo pedagógico fue profundizar en la percepción sonora para lograr una vivencia más gratificante de la escucha musical. Partimos de la creencia de que el gusto por escuchar música es connatural al ser humano. Las razones musicales son las que hacen que una obra resulte interesante (Bernstein, 2002). Las clases se desarrollaron en dos sesiones de 90 minutos durante 15 semanas. Se dieron a conocer las características de la música, se escucharon diferentes estéticas producidas en el mundo y a lo largo de la Historia y se comentaron compositores y obras musicales destacadas. La metodología se basó en la audición de fragmentos representativos y su comentario por parte del alumnado, guiado por diferentes preguntas de la profesora. La evaluación de las clases resultó muy positiva. Los participantes manifestaron su avance en la manera de escuchar, apreciar y comprender la música y la profesora quedó satisfecha de la realización de unas actividades que resultaron significativas, valiosas y enriquecedoras para todos.

Palabras clave: percepción sonora, escucha, obra musical, estéticas.

Abstract

The present paper comes from the reflection carried out after a course imparted to a over 50 year old group, under the title "Titulación en ciencias humanas" inside the "Aulas de la experiencia" Program in the University of The Basque Country.

The pedagogical object was to improve in the sound perception in order to achieve a more gratification experience from listening to music. We start from the assumption that of the music is something naturally related to humans. The musical means are what make a work interesting (Bernstein, 2002).

The lessons took place two days a week, in sessions of 90 minutes during 15 weeks. Different musical characteristics were studied and we listened to different musical styles

from all around the world and belonging to different historical periods. Authors and plays were also studied. The methodology used was based in the auditions of different musical fragments and their analysis, that the students developed guided by the teacher´s questions. The evaluation of the lessons came out very positively. The students recognized an improvement in their listening capacities and the teacher was also very satisfied with the activities carried out, wich came out to be significative, valuable and enriching for everyone.

Keywords: sound perception, listening, musical score, styles.

Introducción

"No existe una teoría, sólo tienes que escuchar". C. Debussy

El objetivo pedagógico de este curso fue profundizar en la percepción de la música para lograr, de esta manera, una vivencia más gratificante como oyente. Pensamos que el gusto por escuchar música es connatural al ser humano y que es una capacidad que se adquiere por medio de experiencia y aprendizaje. El conocimiento intensifica el goce (Copland, 1955, p.7). Se trata de que el oyente escuche activamente, de que tenga recursos que le permitan seguir el discurso sonoro en el tiempo y disfrutar de la audición. De esta manera aumentará su sensibilidad y su comprensión musical.

En palabras de Bernstein (2002, p.29), la música solamente *es*. Hay que disfrutar sin prejuicios y "simplemente de ESO. El significado de la música está en la música y no en otro sitio" (Bernstein, 2002, p.55).

Durante este curso, se dieron a conocer los elementos principales de la música, se escucharon diferentes estéticas producidas en el mundo y a lo largo de la Historia y se comentaron compositores y obras musicales destacadas.

Las clases tuvieron lugar durante 15 semanas en dos sesiones semanales de 90 minutos.

Metodología y desarrollo de las clases

La metodología se basó en la audición de fragmentos musicales representativos y su posterior comentario por parte del alumnado, guiado por diferentes preguntas de la profesora. Los estudiantes fueron participantes activos y protagonistas en su proceso de aprendizaje.

En la primera clase se planteó que la música está formada por sonidos y silencios. La música es un arte que transcurre en el tiempo, siempre hay movimiento. Además del ritmo, destacamos otras características como la altura, la intensidad o el timbre. Así mismo, tratamos la textura, la estructura o forma musical. Para ello, escuchamos diferentes audiciones.

Intentamos lograr un despertar sonoro y nos proponemos reflexionar sobre cómo son los sonidos que oimos habitualmente (Schafer, 1967).

En la segunda clase hablamos de la música tribal y de la música folclórica. Reflexionamos sobre las características comunes de ambas y escuchamos diferentes ejemplos.

Continuamos conociendo la música de Asia, como la música de China y la de Indonesia. Vemos diferentes imágenes de los instrumentos. Después realizamos las audiciones y las analizamos.

De la misma manera, apreciamos la diferencia entre la música del Norte de África y la llamada "África negra".

Finalizamos nuestro "viaje musical" en el espacio con diferentes ejemplos de música de Europa, donde se aprecia claramente la preponderancia de la altura como parámetro que guía el discurso sonoro.

Para terminar escuchamos ejemplos de obras folclóricas donde se utilizan elementos de diferentes culturas.

Nuestra audición de diferentes piezas musicales ha ido despertando, desarrollando y mejorando nuestra percepción. Hablamos de las escalas como base para crear diferentes atmósferas y escuchamos algunos ejemplos de la utilización de la música modal, también en partituras de los grandes clásicos. Además, escuchamos la tonalidad mayor y la tonalidad menor con diferentes ejemplos y tratamos la música atonal con alguna audición contemporánea.

Conocemos las diferentes épocas de la Historia de la Música. En cada período comentamos su relación con las demás artes de una manera general y las características estéticas y musicales más destacadas, así como los principales instrumentos, las formas estructurales o las escalas utilizadas. Utilizamos vídeos y audiciones. Realizamos comentarios sobre lo escuchado.

De esta manera, al tratar la Grecia clásica hablamos de la armonía, de la educación musical y de los modos; En la Edad Media estudiamos la música monódica religiosa, la música monódica profana y destacamos el surgimiento de la polifonía con la estructura contrapuntística.

En la época renacentista señalamos especialmente la independencia progresiva de la música instrumental y el siglo XVI como el "siglo de oro de la polifonía vocal".
En el Barroco destacamos, principalmente, el surgimiento de la ópera, el uso de los contrastes, la creación de la tonalidad y la afinación temperada y el comienzo de la orquesta. En la música instrumental destacamos el auge del violín, el clave, la figura del virtuoso y vemos cómo era la orquesta barroca. Realizamos diferentes audiciones de Vivaldi, Haendel, Bach, entre otros.

En la época clásica apreciamos la sencillez y la unidad de la música, el desarrollo de la estructura vertical, el surgimiento del clarinete, el trío y el cuarteto clásico, la ampliación de la orquesta. Realizamos audiciones de Haydn, Mozart y Beethoven, principalmente.

En el Romanticismo tratamos de la expresión de los sentimientos por medio del arte, la mayor libertad en la creación y el predominio de la melodía, del uso del piano, de la voz, el "lied" como nueva forma musical, el auge de la ópera y el crecimiento de la orquesta. Realizamos audiciones de numerosos compositores como Strauss, Schubert, Chopin, los Schumann, Brahms, Liszt, Wagner, Verdi, entre otros.

En la segunda mitad del siglo XIX destacamos el surgimiento del estilo nacionalista y el uso del folclore. Escuchamos, por ejemplo, obras de Moussorgsky o Albéniz.

A finales del siglo XIX, surge el Impresionismo con sus formas libres y nuevas escalas. Oímos piezas de Debussy, Ravel y Satie.

Tratamos el Post-romanticismo en las figuras de Mahler, Strauss y comenzamos con los estilos musicales del siglo XX. Comentamos la diferenciación entre la música popular y la denominada música clásica, el surgimiento de los instrumentos eléctricos, los sistemas de grabación y la gran difusión musical. Escuchamos algún ejemplo de música "incidental" y de la música de cine.

Comentamos el expresionismo y escuchamos obras de Schoenber, Webern y Berg.

Se tratan las diferentes estéticas surgidas desde 1945 y destacamos su eclecticismo. Se escuchan ejemplos de música serial, de música aleatoria, de música concreta, de música electroacústica, de música minimalista y repetitiva.

Escuchamos obras de Boulez, Berio, Ligety o compositores de hoy en día. Comentamos la organización y el nuevo tratamiento de los parámetros musicales, la importancia del timbre y el movimiento, el uso de los nuevos instrumentos, el uso de la música hecha por ordenador y la música mixta.

Al término de las clases, realizamos la evaluación. Resultó muy positiva tanto para el alumnado, que manifestó su agrado y su avance en la manera de escuchar, apreciar y comprender la música como para la profesora, que quedó satisfecha de los resultados obtenidos y de la realización de unas actividades que resultaron significativas, valiosas y enriquecedoras para todos.

Referencias

Bernstein, L. (2002). *El maestro invita a un concierto*. Madrid: Siruela.

Copland, A. (1955). *Cómo escuchar la música*. México: Fondo de Cultura Económica.

Schafer, R. M. (1967). *Limpieza de oídos.* Buenos Aires: Ricordi.

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL AULA DE VIOLÍN. BUENAS PRÁCTICAS A PARTIR DE UNA ETNOGRAFÍA REFLEXIVA

Luis Sánchez Sánchez y Práxedes Muñoz Sánchez

UCAM

Resumen

Actualmente, en España es escaso el alumnado con discapacidad visual que realiza estudios musicales de violín y de especialidades afines de la familia instrumental de cuerda-arco. Esta circunstancia no es de extrañar, ya que al margen de los problemas generales que este alumnado tiene en su aprendizaje, en la especialidad de violín hay que sumar la dificultad a la hora de adquirir movimientos de las distintas articulaciones necesarios en la técnica del instrumento. Y en los currículos de práctica de orquesta y música de cámara en la enseñanza de los conservatorios la dificultad aún es mayor, pues hay que compensar la gran cantidad de señales visuales que se emplean. Se trata de una investigación que muestra estrategias metodológicas desde la etnografía reflexiva como fuente para adquirir conocimientos, la actitud y la motivación de los profesores para aportar en el proceso de inclusión del alumnado con discapacidad visual. El resultado se ha conformado en la recopilación de buenas prácticas en diferentes entornos educativos para la inclusión del alumnado con discapacidad visual. Todo ello fomenta la configuración de propuestas de cambio en el campo educativo.

Abstract

At the moment, in Spain is scarce visually impaired students performing musical violin studies and related specialties of string-bow instrumental family. This fact is not surprising, since apart from the general problems that students have in their learning, specializing in violin must be added the difficulty of acquiring movements of the joints needed in the art of the instrument. And in curricula of orchestral practice and chamber music teaching in conservatories difficulty is even greater, because you have to compensate the large amount of visual signals are used. This deal with an investigation that shows methodological strategies from the reflexive ethnography as a source to acquire knowledge, attitude and motivation of teachers to contribute in the process of inclusion of students with visual impairments.

The result has been made in the compilation of best practices in different learning environments for the inclusion of students with visual impairments. All this encourages configuration change proposals in Education.

Introducción

Bajo la premisa de los autores Cabero y Córdoba (2009, p. 64): "es indiscutible que todos somos diferentes y aprendemos de manera diferente", hemos realizado este trabajo con el que pretendemos posibilitar la inclusión en el aula de violín, especialmente del alumnado con discapacidad visual, concretando estrategias y recursos para que todo el alumnado desarrolle plenamente su aprendizaje. Y es que coincidimos totalmente con Acero (2010) en que "no hay educación para videntes y educación para deficientes visuales".

Este trabajo es fruto de la investigación[1] sobre la didáctica del violín en alumnos con discapacidad visual. Su interés radica en que las investigaciones hechas tienen una aproximación más general para la enseñanza musical en alumnos discapacitados visuales y no en particular para estos instrumentos de cuerda-arco. Desde la etnografía reflexiva, se pretende visibilizar cómo afrontar y trabajar desde esta discapacidad, buenas prácticas para conseguir una educación inclusiva

Método

El método de investigación se apoya en la etnografía reflexiva como un campo de estudio donde se requiere la compleja visibilización de los participantes. Esta etnografía sigue los planteamientos de Dietz (2011):

- *Dimensión semántica*: entrevistas etnográficas centradas en los "actores", profesionales de la Organización Nacional de Ciegos Españoles, ONCE, que trabajan con alumnado de discapacidad visual, especialmente de la provincia de Alicante[2].

[1] Investigación realizada en la Universidad Católica San Antonio de Murcia.

[2] Agradecimiento desde aquí a estos profesionales del Centro de Recursos Educativos *Espíritu Santo* de Alicante y a su directora Dª Cristina Pérez Sánchez, por su exquisito trato y colaboración con nuestra investigación en la facilitación de la bibliografía y en las reuniones mantenidas, así como la maravillosa formación recibida en signografía musical braille entre los años 2007 y 2009.

- *Dimensión pragmática*: observaciones participantes en los diferentes ensayos y clases con este alumnado. Experiencia directa tanto con un alumno en la especialidad de lenguaje musical (curso 2006-07) en el Conservatorio Profesional de Música de Murcia como con otro alumno durante el presente curso durante el Prácticum del Grado de Educación Infantil de la Universidad Católica de Murcia.
- *Dimensión sintáctica*: diálogo de saberes docentes, a partir de la ONCE (nivel institucional) y el colectivo de discapacitados visuales (nivel social). Además la formación recibida en su momento en signografía musical braille y congresos sobre la temática.

Resultados

Desde la realidad de discapacitados visuales en la educación musical, así como en programas de educación formal y no formal[1], se han obtenido orientaciones y estrategias metodológicas, éstas tendrán distintos matices según el curso, edad y especialmente grado de discapacidad visual. Son propósitos para enriquecer la propia didáctica del violín para alumnado vidente, ya que "No se trata de crear un material exclusivamente para ciegos, pues así no potenciaríamos la integración" (González, 2000, p. 25). Clark y Murphy (1999) consideran que la metodología con alumnado vidente puede utilizarse con alumnado de discapacidad visual, adaptando las técnicas y los materiales a sus necesidades.

El número de alumnos con discapacidad visual en los centros educativos es muy reducido (Alberti y Romero, 2010), ésta puede ser positivo, ya que si bien muchos aspectos son comunes entre los alumnos con discapacidad visual, también son las diferencias (Barraga, 1985)

A continuación se resumen los resultados desde un primer acercamiento a los participantes de la investigación.

- Actitud del docente: no tener miedo a utilizar el vocabulario visual y proporcionarles mucha información en las distintas instrucciones

[1] La educación formal nos referimos a la educación Educación Infantil, Primaria y Secundaria, y la no formal sobre los procesos educativos que realiza la ONCE a este sector.

- Actividades: incluir al alumno con discapacidad en todas las actividades y usar materiales lo más similares posibles al resto de compañeros (González, 2000).
- Ayuda interna y externa: apoyo en los profesionales de la ONCE, del claustro y equipo directo del centro.
- Colaboración de familiares: son fundamentales, y máxime si el niño posee una discapacidad (Ipland y Parra, 2009).
- Colaboración de alumnado: crear la figura del alumno enlace o tutor con o sin discapacidad.
- Estrategias docentes: ayudas sonoras (fundamentales para la práctica de música de cámara y orquesta), favorecer el ritmo personal del alumno (objetivos, contenidos, repertorio) y utilizar las sensaciones y la memoria muscular para modelar el cuerpo en los movimientos a realizar (Alberti y Romero, 2010).
- Estrategias espaciales: cuidar la disposición de la clase y organizarla en función de la iluminación.
- Recursos específicos: bastón, lupas, flexo, partituras en pdf, ordenador portátil, pentagrama adaptado, sistema braille, tableta digitalizadora, anotador parlante, impresora braille, etc.
- Planteamiento de la clase de violín: diversas secciones (puesta a punto, afinación, calentamiento, parte interpretativa y final) así como beneficiarlos desde una rutina (Albertí y Romero, 2010)

Además de estas estrategias generales, a nivel personal, será importante que el docente que atiende a un alumno de estas características tenga curiosidad para conocerlo y adecuarse a sus necesidades.

Conclusiones

Consideramos que la discapacidad no es una barrera dentro de la enseñanza, si no un estímulo para los profesionales que trabajamos en este campo. Tomás y Barcelón (2006) en el aula de educación infantil, señalan su aprendizaje e incorporación a su práctica docente de diversas estrategias que no solo sirven para los alumnos con discapacidad visual, sino también para el resto de alumnado. O en un contexto similar a Garaialde, Laquidain y Urbina (1992) con una alumna ciega en una clase ordinaria,

consideran que esta circunstancia fue enriquecedora para docentes y alumnado; en ocasiones cerraban los ojos para ir profundizando en los otros sentidos a causa de la curiosidad y el entusiasmo por sintonizar con la niña con discapacidad visual. Por tanto, se entiende que la diferencia, lejos de ser un aspecto de discriminación, es una fuente de enriquecimiento para todos.

Referencias

Acero, L. (2010). Un día en clase: reflexiones de una maestra. *Integración, 58.*

Albertí, M. y Romero, L. (2010). *Alumnado con discapacidad visual.* Barcelona: Graó.

Barraga, N. (1985). *Disminuidos visuales y aprendizaje: (enfoque evolutivo).* Madrid: ONCE.

Cabero, J. y Córdoba, M. (2009). Inclusión educativa: inclusión digital. *Revista Educación Inclusiva, 2*(1), 61-77.

Clark, A. y Murphy, F. (1999). Enseñanza de la música a estudiantes discapacitados visuales en el ámbito escolar convencional. *Entre Dos Mundos, 10,* 5-16.

Dietz, G. (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. *Revista de Antropología Iberoamericana (AIBR), 6(1),* 3-26.

Galamian, I. (1998). *Interpretación y enseñanza del violín*. Madrid: Pirámide.

Garaialde, K., Laquidain, N. y Urbina, J. (1992). La diferencia como cualidad: la integración de una niña ciega en una clase ordinaria. *Integración, 8,* 29-41.

González, G. (2000). La flauta mágica: ópera adaptada y actividades para alumnos de educación integrada. *Integración, 32,* 24-31.

Ipland, J. y Parra, D. (2009). La formación de ciegos y discapacitados visuales: visión histórica de un proceso de inclusión. In *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009* (pp. 453-462). Universidad Pública de Navarra.

López de Arenosa, E. (2004). *Apuntes sobre didáctica musical*. Madrid: Enclave creativa ediciones.

Menuhin, Y. (1987). *Violín - Seis lecciones con Yehudi Menuhin*. Madrid: Real Musical.

Pasquali, G. y Príncipe, R. (2007). *El violín*. Buenos Aires: Melos Ediciones Musicales.

Tomás, B. y Barcelón, L. (2006). Asamblea de aula para todos: una adaptación para la inclusión de un alumno ciego. *Integración, 49,* 25-33.

EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS A TRAVÉS DEL VOLUNTARIADO EN LOS ESTUDIANTES DE MAGISTERIO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. ESTUDIO DE CASO

María Gervilla Zapata, Ana García Murillo, Andrés Macías Franco y José Miguel Muñoz Ortega

Universidad de Granada

Resumen

La reciente implantación en España del modelo educativo del Espacio Europeo de Educación Superior de formación por competencias requiere metodologías más activas, así como la participación de toda la comunidad educativa, inclúyanse padres y agentes externos, adquiriendo especial valor los voluntarios y voluntarias, en los centros educativos. El presente trabajo tiene como objetivo ejemplificar los reportes de una experiencia de voluntariado en la formación inicial de un estudiante de Grado de Magisterio de Educación Primaria, con metodología de estudio de caso, a través del instrumento de investigación basado en una escala liker de las competencias Tuning pretest y postest, y descripción cualitativa desarrollada en un diario de campo sobre la experiencia, con posterior triangulación de instrumentos. Los resultados positivos cuantitativos y cualitativos evidencian que la práctica ha sido muy satisfactoria, tanto para los estudiantes universitarios como para los estudiantes de Primaria. Por lo que sería necesario dar la continuidad del programa y la implantación oficial de tales experiencias que puedan ser cursadas de forma optativa, especialmente en los estudiantes de Grado de Magisterio.

Abstract

The recent implementation in Spain of the educational model of the European Higher Education skills training requires more active methodologies, as well as the participation of the entire educational community, including parents and external agents, becoming particularly value the volunteers in educational centers. This work aims to illustrate the reports of a volunteer experience in the initial formation of a College Degree Teaching of Primary Education, with case study methodology, through the research instrument based on a scale of skills liker Tuning Proyect pretest and posttest,

and qualitative description developed in a diary journal about the experience, with subsequent triangulation of instruments. Quantitative and qualitative results show that positive practice has been very successful for both college students and elementary students. So it would be necessary to continue the program and the official implementation of such experiences that can be studied on an optional way, especially students of Education Degree.

Introducción

Un sistema educativo universitario basado en el desarrollo de competencias exige salir de las aulas universitarias y contactar con otras instituciones. En este contexto surge el Plan de Voluntariado de Aprendizaje Universitario en el que ha participado la investigadora.

El voluntariado de aprendizaje es un voluntariado, que vincula los aprendizajes académicos con los de las comunidades, que contribuye a la formación profesional, personal y social del estudiante, y que colabora en la transformación de servicio y aprendizaje desde una educación humanística de calidad en una institución socio-educativa. (Gervilla Mª, 2011)

Se espera que los voluntarios colaboren a la mejora de la sociedad con el fin de transformarla, mediante la reflexión y los saberes, la creatividad y, apoyar al profesorado en el desarrollo de sus proyectos y aprender de las buenas prácticas socio-educativas con las que se toma contacto. De este modo se facilita la creación de comunidades de aprendizaje y sentimientos de seguridad personal, confianza en sí mismo, responsabilidad social y constituyendo parte de la ciudadanía activa, comprometida, cohesionada y emprendedora.

El centro educativo en el que se ha realizado la investigación está ubicado en el Distrito Norte de Granada. Este distrito es una zona de actuación preferente por el riesgo de exclusión social y está considerado conflictivo popularmente. Especialmente gracias a la gran labor que hacen las distintas instituciones sociales y educativas, prácticamente todos los niños están escolarizados. Junto a ello, el Distrito Norte presenta los niveles de analfabetismo absoluto o funcional más altos de la capital.

Esta situación hace que la visión del centro en el que se hace la investigación tenga como meta conseguir una acción educativa global del colegio orientada a: reducir

el absentismo escolar, reducir el fracaso escolar, mejorar las destrezas lecto-escritoras y reducir el abandono escolar al cumplir los 16 años.

Para avanzar en el logro de esta meta el centro ha puesto en marcha el proyecto Comunidades de aprendizaje, que es un proyecto de transformación que desde los centros educativos y a través de la utilización de ciertas herramientas, está focalizado en el éxito escolar y, en el cual, el proceso de enseñanza-aprendizaje no recae exclusivamente en manos del profesorado, sino que depende de la implicación conjunta del personal del centro educativo y de diferentes sectores: familias, asociaciones y voluntariado." (Orden 28-6-12)

El proyecto Comunidades de Aprendizaje nos ha ofrecido a los estudiantes universitarios voluntarios la posibilidad de colaborar con el centro y aprender de su experiencia.

En esta investigación partimos de la hipótesis que el voluntariado sirve para mejorar como personas, ayudar a transformar la sociedad, y ampliar la formación integral como futuros maestros.

Método

El método seguido por el investigador ha sido de tipo descriptivo partiendo de la adaptación had oc de las competencias instrumentales descritas en el proyecto Tuning y recogidas en una escala de likert registradas antes y después de la experiencia y la realización de observaciones plasmadas en un diario.

Para este caso se ha contado con la colaboración del profesorado y el alumnado de los distintos cursos de la ESO elegidos de forma aleatoria en función de las necesidades de los profesores en el desarrollo de sus proyectos, principalmente el proyecto comunidades de aprendizaje y la investigadora como voluntaria.

El procedimiento seguido ha sido la investigadora contacta con el centro y le asignan un profesor-tutor; antes de iniciar la experiencia y después contesta la escala de likert, y durante la experiencia va elaborando un diario que será el otro instrumento de investigación. Se comparan las respuestas a la escala antes y después de la experiencia describiendo a continuación los ítems en los que hemos encontrado un mayor avance y, por último, la información anteriormente obtenida se ha contrastado con el análisis del diario.

Resultados

Los aportes del voluntariado a la voluntaria ha notado una gran mejoría en las siguientes competencias instrumentales corroboradas con fragmentos del diario:

Capacidad de organizar y planificar. Desde el primer día que entramos en un aula "La clase se dividió en 4 grupos de alumnos/as y cada grupo tenía que hacer una actividad distinta. En cada grupo había una persona voluntaria que coordinaba. Esa persona hacía saber a los niños/as lo que tenían que hacer en cada actividad". "A los niños les parece mucho más ameno trabajar en grupo, aprenden más, se ayudan entre sí y no se desconcentran tanto como en las clases expositivas y trabajo individual."

Conocimientos básicos de la profesión. "Como la importancia del horario, por ejemplo el horario diario es de 8,30 a 14.30 con solo un recreo de 30 minutos a mitad. No me parece un horario adecuado, se deberían hacer más descansos o cambios de agrupamiento o de actividad."

Comunicación oral y escrita en la propia lengua. "Estuve la mañana haciendo los deberes con los niños que no los habían traído hechos. Al estar pendiente de ellos, los niños están más motivados, tienen más interés y aprenden. En este caso, eran cuatro los niños que no tenían los deberes hechos y contestaba a todas sus dudas. Estratégicamente estaban colocados juntos en una mesa independiente en mitad de la clase. Hoy he podido apreciar la importancia de la organización de los grupos en una clase"

Habilidades de gestión de la información. "Hoy han hecho un examen de lengua en el que he estado resolviéndoles dudas a los niños ya que su mayor dificultad es que no entienden bien los enunciados, con lo cual hay que explicarles con otras palabras lo que tienen que hacer."

Resolución de problemas. En el bloque de las competencias instrumentales destacar la mejora en la capacidad de organizar y planificar con mayor rapidez y efectividad. La resolución de problemas, porque se han dado conflictos o discrepancias entre alumnos o entre alumnos y profesorado, y he logrado mediante la mediación oral solucionar la situación.

Toma de decisiones. "Hoy ha habido un pequeño conflicto entre dos alumnos, he tenido que mediar y decidir cómo resolver la situación, algo para lo que no nos preparan en la universidad."

Discusión/conclusiones

De esta experiencia se ha beneficiado toda la comunidad educativa: alumnado, profesorado y voluntaria. El alumnado ha mejorado notable en la respuesta de las actividades y calificaciones en las pruebas de evaluación. El profesorado está muy satisfecho de la experiencia al ver que el alumnado trabaja más y está más contento.

El voluntariado ha resultado una experiencia muy gratificante porque ha permitido a la voluntaria sentirse útil en la colaboración con los profesores del centro, con la atención activa de los niños a sus explicaciones, en la ayuda individualizada a quien ha necesitado un apoyo mayor, y con la motivación al logro del alumnado.

Durante este periodo la voluntaria se ha sentido en el centro como un mediador entre los alumnos y los profesores, ya que los alumnos han estado abiertos hacia su de una manera cordial y respetuosa. Para el profesorado ha sido un gran apoyo y se ha agradecido su colaboración en todo momento.

A modo de conclusión, realmente en el aula es cuando un estudiante de Magisterio se da cuenta si siente vocación por la enseñanza o no, y en este caso es afirmativo. Si en algunos momentos se ha sentido desmotivada con las clases en la Universidad, el ir al centro ha sido una motivación muy grande para seguir aprendiendo al volver a la Universidad. Ha sido una experiencia que ha llenado su vida personal. Allí se dió cuenta de que, también, hay niños maravillosos y docentes excelentes en los contextos considerados marginales.

Referencias

Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (2012). Orden de 8 de junio de 2012, por la que se regula el procedimiento de inscripción y continuidad de centros reconocidos como «Comunidad de Aprendizaje» y se crea la red Andaluza «Comunidades de Aprendizaje». En BOJA nº 126/2012. Sevilla. Junta de Andalucía

Gervilla, Mª. (2011). *Voluntariado socioeducativo. Retos para el siglo XXI.* Granada: Editorial Universidad de Granada.

EL DISEÑO FORMATIVO DE LAS PRÁCTICAS EXTERNAS DE COOPERACIÓN UNIVERSITARIA EN GHANA EN LOS GRADOS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA DE LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

***José Luis Parejo y **José María Pinto**

**Departamento de Pedagogía de la Universidad de Valladolid; **IES "Profesor Isidoro Sánchez" de Málaga*

Resumen

Desde el Departamento de Pedagogía del Campus de Segovia "María Zambrano" de la Universidad de Valladolid surge el interés, en el año 2012, de apoyar un proyecto de Cooperación Universitaria al Desarrollo a través de la oferta de prácticas externas a estudiantes de Educación Infantil y Primaria. El contexto donde se desarrolla el proyecto son dos escuelas de ámbito rural en el noroeste de Ghana, en el poblado de Larabanga. A lo largo de este proyecto de aprendizaje-servicio, hemos observado el valor añadido que comporta para las personas que participan y son receptoras del mismo. Se trata de una cooperación que beneficia a todas partes: para los y las estudiantes, la vivencia de una experiencia personal y formativa única; para el alumnado y el profesorado ghanés, el impulso al desarrollo social y educativo de su comunidad. Hasta el momento, medio centenar de estudiantes ha realizado parte de su formación práctica (de 3er y 4º curso) en Ghana. En esta comunicación presentamos el diseño y desarrollo del proyecto así como el avance de resultados que la evaluación del mismo ha generado.

Palabras clave: prácticas, estudiantes de educación en prácticas, formación del profesorado, futuros docentes, aprendizaje-servicio, cooperación internacional, cambio social.

Abstract

Thispaper comes about in response to an interest from the Department of Pedagogy, located in Segovia Campus "Maria Zambrano" at theUniversity of Valladolid, in 2012 to support a universitycooperation program through the offer of external teacher training terms to students of both Early childhood and PrimaryEducation. The context in which

this project is developed consists of two rural schools located in Larabanga, North-West of Ghana. Through out this project of service-learning, we have observed the added value it entails both to the people who are participant and receiver. It is a cooperation program that benefits every part: on the one hand, for Spanish student swith a personal and formative experience; on the other hand, to both Ghanaian students and teachers with the boost to social and educative development of his/her community. Up to now, almost 50 students have realized the teacher training program (3rd and 4th Year) in Ghana. In this paper the design and development of the project is presented as well as the results preview the assessment of the project has generated.

Keywords: placements, student teachers, teacher training, preservice teachers, service-learning, international cooperation, social change.

1. ANTECEDENTES

En el año 2012, en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Valladolid (UVa) surge la iniciativa de promover la realización del Prácticum de los grados de Educación Infantil y Primariaen un contexto de Cooperación educativa a nivel internacional enel África negra. Esta experiencia se encuadra en el marco de un acuerdo de colaboración suscrito por la UVa y la Asociación para el Desarrollo Social de los Pueblos (ADEPU). Hasta el momento, medio centenar de estudiantes ha llevado a cabo sus prácticas externas en una escuela del noroeste de Ghana, Larabanga.

2. ESCENARIO DE PARTIDA

2.1. El Prácticum en la formación inicial del profesorado

Cuando el alumnado universitario se dispone a realizar su periodo de prácticas, es el momento parala toma de contacto con la realidad educativa, pero también un momento para la innovación, para la puesta en práctica de la teoría educativa trabajada durante su etapa como estudiante en la facultad, para empaparse de las nuevas metodologías educativas, una etapa de reflexión, de colaboración, de intercambio de ideas…

Sin embargo, en la mayoría de los casos nos encontramos con la vuelta a la pedagogía tradicional, a la escuela vulgar, anónima, sosa y aburrida que desborda por los cuatro costados en la escuela circundante. Porlán (2010) yCochran-Smith

&Fries(2005) manifiestan que pese a que en esta formación inicial han ido ganando peso las asignaturas de carácter psicopedagógico, hay una multitud de asignaturas diferentes en los grados de Educación que fragmentan en exceso el conocimiento y hacen difícil que estas concepciones teóricas se plasmen en la práctica. Además sabemos que la práctica educativa es más compleja y diversa que la propia teoría educativa. Esto se agrava porque los estudiantes no llegan sin conocimientos previos; todos han sido estudiantes antes y tienden a reproducir la escuela vivida (Pérez & Duch, 1988; Richardson, 2001).

Calderhead & Robson (1991) afirman que la experiencia como estudiantes sobrevive a la formación teórica ya que este es un conocimiento adquirido vivencialmente y por ello deja una huella profunda, y el otro ha sido adquirido superficialmente por medio del estudio teórico y, en muchas ocasiones, simplemente memorístico. Por ello, Pérez Gómez (1999) insiste en la necesidad de plantear un Prácticum educativo innovador, diferente, que permita romper con la reproducción de la escuela tradicional.

2.2. Contexto socio-escolar de realización del Prácticum: África Negra

Según datos más recientes (UNESCO, 2014), correspondientes al curso 2010-11, el 77% de los chicos y chicas del África Negra (AN), con edades correspondientes al ciclo de primaria, iba a la escuela, en el curso de primaria que les correspondiera o en otro; el 23% restante no estaba escolarizado. En términos absolutos, alrededor de 30 millones de chicos y chicas estaban sin escolarizar. Comparada con otras regiones del mundo, AN es la que tiene la tasa más baja ya que las restantes superan el 80 o el 90%. Si bien, la evolución es positiva, desde 1999 se ha producido un cambio de tendencia: en ese año, la tasa neta de escolarización general aumentó 18 puntos en 12 años (en un 59%). No obstante, esta media oculta la variabilidad existente entre los estados africanos.

Sobre las características de los sistemas educativos de Ghana son de interés los trabajos de Reynés (2011; 2012; 2013). En Ghana las desigualdades educativas por renta y ubicación geográfica son altas. Existen grandes diferencias entre las zonas urbanas, a menudo dotadas de escuelas públicas y con un amplio número de escuelas privadas, y las zonas rurales, con pocas y muy precarias escuelas.

La escuela donde los estudiantes hacen sus prácticas tiene unos 300 alumnos y cinco maestros con un nivel de conocimientos muy bajo. Tanto las infraestructuras como los recursos son muy escasos. El reparto de alumnado en las aulas es desigual, habiendo en algunas entre 20 y 30 personas. En otras más de 50. Vemos muy recomendable la participación de voluntariado para apoyar en estas aulas masificadas, en las que el alumnado se encuentra totalmente o casi desatendido. Posiblemente y debido a ello, existen niveles muy bajos en lectura y escrituraingleza (el Inglés es la lengua vehicular del país), especialmente en los niveles P2 y P3, por no mencionar el nivel de competencia matemática de la escuela en general, incluyendo la del profesorado.

3. DISEÑO Y ORGANIZACIÓN DEL PROYECTO DE PRÁCTICAS EXTERNAS EN LARABANGA

Si importante es la consecución de los objetivos propuestos enPrácticum, no lo es menos los propuestos dentro de esta labor humanitaria para estos estudiantes en un contexto de cooperación, los cuales probablementecambien sus valores y señas identitarias personales y profesionales, haciéndoles más “humanos”, siendo este un periodo de crecimiento personal que fomentarásu compromiso por la Educación (Lawrence, 1992).

3.1. Objetivos

Los objetivos planteados son:

- Potenciar la funcionalidad de la educación y de la escuela en la comunidad.
- Aumentar el éxito escolar, mediante el desarrollo en destrezas instrumentales básicas: numeración y lecto-escritura.
- Trabajar y sensibilizar en la igualdad de género y la inclusión social.
- Fomentar el trabajo en equipo y el desarrollo socio-comunitario.

3.2. Fases del proyecto

El proyecto se estructura en tres fases:

1ª Fase

En esta fase, se realiza una reunióninformativa de la experienciadirigida a todo el alumnado interesado (2º y 3º de Educación Infantil y Primaria). En ella se exponenlas características y peculiaridades del proyecto.

2ª Fase

Tras la fase anterior, el alumnado que se muestra interesado en el proyecto, realiza un curso introductorio de Cooperación educativa en África. El cual consta de un apartado teórico sobre Cooperación al desarrollo, un apartado de la perspectiva de género y otro sobre la realización de las prácticas externas en el extranjero. Un taller sobre solidaridad, otro sobre el aprendizaje en la cooperación internacional y un avance sobre el código ético y deontología del cooperante. También se incluye una mesa redonda con antiguos voluntarios en la que cuentan su experiencia. Además se imparten una ponencia sobre los aspectos prácticos del viaje: visados, salud, seguros, transporte, etcétera.

3ª Fase

En esta fase se informa con detenimiento de lo que es el trabajo en la escuela de Larabanga, de las necesidades de esta, de la vida en la comunidad donde se alojarán, de las características del municipio y de sus gentes, de la comida, la cultura… Se haceasimismo un repaso de los aspectos prácticos para la preparacióndel viaje a Ghana y la estancia en Larabanga.

Tras la inscripción de los estudiantes en el proyecto, se procede a la asignación de fechas para la realización de las prácticas, teniendo en cuenta el periodo lectivo en Ghana y el de la Universidad. Esta etapa es importante porque se orienta sobre lascompetenciasrequeridas para su formación práctica en Ghana, pues necesitan de un especial conocimiento en la didáctica de las matemáticas, especialmente en la numeración, y de la lecto-escritura en Inglés.

4ª Fase

Seminarios de formación inicial: se llevan a cabo antes del viaje a Ghana. Abordan cuestiones básicas sobre las características las prácticas externas en la

formación inicial del profesorado.Están organizados y supervisados por el vicedecanato del Prácticum de la Facultad e impartidos por los tutores de los estudiantes.

5ª Fase

Esta fase se lleva a cabo enLarabanga. En ella hay un seguimiento y apoyo a los estudiantes, tanto desde el terreno, por medio del profesorado nativo y un coordinador docente de la ONGd, como por parte de los profesores tutores académicos de la Universidad, que lo hacen desde España telemáticamente y también desde el propio terreno, en la medida de las posibilidades existentes.

6ª Fase

La última fase es la elaboración de un diario de clase y memoria pedagógica por parte de los estudiantes, que además sirve de guía para la continuidad de la labor educativa del proyecto. También se realiza una evaluación del impacto del trabajo realizado.

Conclusiones

Las posibilidades formativas que aporta la realización de las prácticas externas en un contexto internacional de cooperación al desarrollo son las siguientes. En primer lugar, supone una revisión de todas las concepciones teóricas adquiridas antes de la etapa universitaria, permitiendo una transferencia de ellas a este nuevo contexto, al ser el estudiante universitario occidental un referente tanto en cultura y conocimientos científicos como en innovación. En segundo lugar, permite la formaciónbilingüe en lengua inglesa, de gran utilidad tanto para su futuro profesional como educativo. En tercer y último lugar, profundiza en las técnicas necesarias para la enseñanza de losaprendizajes instrumentales: la alfabetización lingüística, la competencia lecto-escritora y la numeración matemática. Competencia en las cuatro operaciones básicas. Todas ellas imprescindibles y básicas de todo sistema educativo.

Referencias

Cochran-Smith, M., & Fries, K. (2005). Researching teacher education in changing times: Politics and paradigms. *Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*, 69-109.

Lawrence, I. (1992). *Power and Politics at the Department of Education and Science*. London: Continuum Intl Pub Group.

Pérez Gómez. A. (1999). El prácticum de enseñanza y la socialización profesional de los futuros docentes. En A. Pérez Gómez; J. Barquín Ruiz & J. Angulo Rasco (eds.), *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica* (pp. 636-660). Madrid: Akal.

Pérez, D. G., & Duch, A. M. G. (1988). La formación del profesorado como cambio didáctico. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (2), 155-160.

Porlan, R. (diciembre, 2010). *La formación del profesorado: Una asignatura pendiente*. Documento presentado al Grupo de Trabajo creado para la mejora de la formación del profesorado en el Parlamento Andaluz:. Recuperado de http://www.redires.net/?q=node/1145

Reynés, M. (2011). *Pautas de escolarización de las familias Ewe de Togo y Asante de Ghana* (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid). Recuperada de http://eprints.ucm.es/11629/

Reynés, M. (2012). Familias y sistemas educativos en África Negra, *Foro de Educación*, 14, 115-130.

Reynés, M. (2013). Prácticas escolares entre los Ewe de Togo y los Asante de Ghana (primera parte), *Cuadernos de la Fundación Sur*, XXVII (2).

Richardson, V. (Ed.). (2001). *Handbook of research on teaching*.Washington: American Educational Research Association.

UNESCO (2014). *EFA Global Monitoring Report 2013/14: Teaching and learning: Achieving quality for all*. París: UNESCO.

PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN EN COMPORTAMIENTOS DE ACOSO ESCOLAR

Mª Mar Muñoz Prieto

Escuela Universitaria CEU de Magisterio de Vigo

Resumen

El maltrato entre iguales es una realidad que por desgracia, está presente en muchos de nuestros centros educativos. Los objetivos fundamentales de la presente investigación, se centran en evaluar posibles situaciones de acoso escolar, así como detectar qué tipo de conductas están presentes de manera mayoritaria. Para poder realizar el estudio, se utilizó una prueba de evaluación, que nos permitió conocer las posibles situaciones de maltrato entre iguales. La prueba mide múltiples aspectos del acoso escolar, como la incidencia, las consecuencias psicológicas en el alumno; sin embargo nuestro especial interés fue el detectar qué tipo de comportamientos intimidatorios se estaban produciendo con una mayor frecuencia. El análisis de los datos, nos permitió comprobar que algunos alumnos estaban siendo objeto de conductas intimidatorias. Una vez realizada la evaluación, se pudieron establecer una serie de conclusiones, en las que se pudo afirmar que era necesario proponer un modelo de intervención que nos permitiese abordar este tipo de situaciones, tan crueles. Actividades para fomentar la sensibilización de los alumnos ante el acoso escolar, así como el aprendizaje en la resolución de conflictos fueron algunos de los programas que se pudieron llevar a la práctica.

Abstract

Bullying is a reality that unfortunately is present in many of our schools. The main objectives of this research, focus on evaluating potential cases of bullying and detect what kind of behavior are present in a majority. To conduct the study, a screening test, which allowed us to identify the possible situations of bullying was used. The test measures multiple aspects of bullying such as impact, psychological impact on the student; however our special interest was to detect what type of bullying behaviors were occurring with greater frecuency. The data analysis allowed us to see that some students were being subjected to threatening behavior. Once they made the assessment, could

establish a set of conclusions, you could say that it was necessary to propose an intervention model that would allow us to address such situations, so cruel. Activities to promote awareness of students with bullying and learning in conflict resolution were some of the programs that could be practiced.

Introducción

Son muchos las conductas violentas y agresivas presentes en los centros educativos que pueden afectar a una buena convivencia.

El acoso escolar ha existido desde siempre, pero en la actualidad hay una mayor concienciación del problema, de tal manera que se ha convertido en un problema educativo y sanitario. 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).

Entre los objetivos fundamentales del presente estudio se encuentran:

- Constatar la presencia de situaciones de maltrato entre iguales en el sexo masculino y femenino (en el caso que estuvieran presentes).
- Conocer aquellas conductas que sufren en mayor medida los alumnos, así como aquellos comportamientos cuya presencia se produce en menor medida.

Olweus (1983), fue uno de los pioneros en la investigación del maltrato entre iguales, quien define el acoso escolar como una persecución física y psicológica que realiza un alumno a otro compañero.

Método

Materiales

Para llevar a cabo la investigación, se utilizó el test de Acoso y Violencia Escolar, de Piñuel y Oñate (2005).

La prueba mide la incidencia de esta problemática, así como el tipo de conductas que se pueden producir en situaciones de maltrato entre iguales.

Con el test se obtienen 22 indicadores: 2 índices globales (Índice global de acoso e Intensidad del acoso), 8 indicadores del acoso y de violencia escolar (Agresiones, Manipulación social, Exclusión social, Bloqueo social, Amenazas, Intimidación,

Coacciones y Hostigamiento), 4 factores globales de acoso (Hostigamiento, Intimidación, Exclusión y Agresiones) y 8 escalas clínicas (Ansiedad, Estrés Postraumático, Distimia, Somatización, Flashbacks, Disminución de la Autoestima, Autodesprecio y Autoimagen Negativa).

El AVE presenta una consistencia interna muy elevada: el índice global de acoso alcanza un coeficiente alfa de más de 0,95, mientras que la escala de intensidad obtiene un alfa de 0,93.

Participantes

Los participantes son 700 alumnos de Educación Primaria, de centros públicos y privados de la provincia de Pontevedra. En los centros educativos estaban escolarizados tanto niños como niñas.

Diseño

Para poder llevar a cabo dicha investigación se ha desarrollado un diseño experimental, en el que se quiere determinar si existen conductas de maltrato entre iguales, cuáles son éstas y con qué frecuencia se producen.

Para ello, se utilizan las variables de sexo y género del alumnado. Se van a emplear estas variables, para comprobar qué tipo de maltrato están sufriendo los alumnos evaluados (en el caso que lo estén sufriendo). Una vez detectados los posibles comportamientos de acoso escolar, se podrá conocer qué tipo de conductas intimidatorias son las que están más presentes.

Procedimiento

A través de la evaluación del alumnado, se ha podido conocer la frecuencia de los diferentes tipos de conductas de maltrato.

En las siguientes tablas, se pueden encontrar los resultados:

En relación a la tabla número 1, puede comprobarse cómo el sexo masculino obtiene una mayor puntuación en la conducta de *llamar por motes*. Por lo tanto, son los niños quienes sufren en mayor medida los motes de sus compañeros, tal y como se puede ver en la tabla que figura a continuación:

Tabla 1. *Me llaman por motes*

Las tablas 2 y 3, reflejan los resultados obtenidos por los alumnos en relación con las conductas de *no hablar*, y de *reírse de uno.*

Nuevamente son los niños quienes sufren la conducta de no hablar **muchas veces**.

El comportamiento de *reírse de uno* también es el sexo masculino quien lo sufre en mayor medida.

Son sin embargo, las niñas quienes en la conducta de *no hablar*, se ven afectadas por este comportamiento **pocas veces**.

Si hacemos referencia a *reírse de uno al equivocarse*, nuevamente el sexo masculino, sufre también este tipo de conducta intimidatoria, aunque en menor medida, esto es, **pocas veces.**

Tabla 2. *Les dicen a otros que no hablen conmigo*

Tabla 3. *Se ríen de mí cuando me equivoco*

Entre las conductas que están menos presentes en los alumnos evaluados, podemos señalar *el meterse con uno hasta hacerle llorar*, que presenta una mayor incidencia en el sexo femenino, tal y como se puede observar en la tabla 4:

Tabla 4. *Se meten conmigo para hacerme llorar*

Discusión/Conclusiones

Los resultados encontrados reflejan que las conductas intimidatorias estaban presentes en los alumnos evaluados.

Podemos destacar que comportamientos como "llamar por motes", "negar la palabra a otros", y "reírse de uno cuando se equivoca" son los que están más presentes en los alumnos que fueron evaluados. Todos ellos los sufren en mayor medida los niños, exceptuando el "no hablar", quienes son las niñas las más afectadas por este tipo de comportamiento. Entre los comportamientos que se producen con una frecuencia más baja, nos encontramos con el "meterse conmigo para hacerme llorar", que también afecta mayoritariamente a las niñas.

Sí que podemos afirmar que comportamientos que se refieren a la exclusión social suelen estar más presentes en el sexo femenino, tal y como también lo afirmaron Piñuel

y Oñate (2007). En el presente estudio, podemos destacar el “no hablar” y “meterse con uno”, que pertenecen al ámbito de la exclusión, afectan especialmente a las niñas.

Como estrategias de intervención, se propusieron trabajar en las aulas habilidades sociales y resolución de conflictos, con la finalidad de que los alumnos pudiesen aprender diferentes formas de solucionar los problemas, sin tener que recurrir a la violencia.

Referencias

Cerezo, F. (2002). *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención.* Madrid: Pirámide.

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). *Mobbing escolar*. Barcelona: Ed. CEAC.

UN ANÁLISIS PRAXEOLÓGICA DE LAS ACTIVIDADES DEL GRUPO COLABORATIVO EM MODELAGEM MATEMÁTICA

Luiz Marcio Santos Farias* y* Joaby de Oliveira Silva*

**Profesor Adjunto del Departamento de Ciencias Exactas de la UEFS, del PPGEFHC (UFBA/UEFS) y del PPGE (UEFS). Coordinador del GIPEDIC da UFBA; **Estudiante de intercambio en la UAB como becario del CNPq – España.*

Resumen

El GCMM es un grupo en el cual investigadores, profesores da red pública y privada y estudiantes de la licenciatura en matemáticas trabajan en colaboración para desarrollar actividades de modelaje matemática, las cuales están transcritas en planes de clase . Entonces, hicimos un análisis que tenía como objetivos identificar la matemática que había por detrás de los planes de clase y comprobar si los“contenidos imprescindibles” estaban siendo abarcados. Para ello, hicimos un análisis praxeológica de los planes de clase. En este análisis la geometría aparece como una herramienta de resolución de tareas, y los contenidos geométricos siempre surgen juntos con elementos algébricos o aritméticos, además pudimos identificar los tipos de tareas más recurrentes en las actividades del grupo. También notamos que el abordaje, hace posible que los estudiantes perciban conexiones entre los contenidos y el cotidiano y, permite que los estudiantes participen activamente del proceso de aprendizaje. Y algunas de las tareas de geometría identificadas, podrían funcionar como“puente” para inserción de las tecnologías en el aula, aún, la visión obtenida nos permite aproximar (o integrar) las practicas del grupo aún más de las prácticas de enseñanza comunes en las escuelas.

Abstract

The GCMM is a group in which researchers, teachers, public and private network gives students and undergraduate math work collaboratively to develop mathematical modeling activities, which are transcribed into lesson plans. So we did an analysis objectives were to identify the mathematics behind had lesson plans and check the "essential content" were being covered. To do this, we made a praxeological analysis of lesson plans. In this analysis, the geometry appears as a tool for solving tasks, and always come together geometric content with algebraic or arithmetic elements also were

able to identify the types of most common tasks in group activities. We also note that the approach makes it possible for students perceive connections between the content and the daily and allows students to actively participate in the learning process. And some of the tasks identified geometry, could function as a "bridge" for integration of technology in the classroom, yet, the vision obtained allows us to approximate (or integrate) group practices more common practices in teaching schools.

Introducción

El Grupo Colaborativo en Modelagem Matemàtica (GCMM) es un proyecto de extensión de la Universidad Estadual de Feira de Santana (UEFS) desde el año de 2007. Su creación se debe al interés de algunos profesores en seguir estudiando la **modelación matemática** como un ambiente de aprendizaje (BARBOSA, 2009). Pero hoy en día, este grupo es compuesto por investigadores, profesores de Matemáticas de escuelas públicas y privada, y estudiantes del curso de licenciatura en Matemàtica de la UEFS. Y el grupo trabaja con objetivos de elaborar y implementar actividades de modelación matemática, así como promover el desarrollo profesional de los profesores.

En la etapa de elaboración de actividades, subgrupos proponem temas, que a su turno son discutidos y especificados. Después de esto, analizan cuales contenidos matemáticos pueden ser abordados teniendo como punto de partida el tema elegido, plantean preguntas que instiguen los alumnos a investigaren la realidad por medio de las matemáticas. Una vez lista, la actividad es implementada en las aulas de un profesor miembro. Esta implementación se graba, el profesor escribe una narrativa sobre los hechos principales que ocurrieron en la clase, y pequeños episodios de esta grabación, junto a la narrativa y a algunas respuestas de los alumnos son puestas en el Colaboración Online en Modelagem Matemática (COMMa), que es un ambiente virtual, construido para disponer materiales que auxilian profesores en el aprendizaje sobre el ambiente de modelación matemática.

En estos contenido matemáticos presentes en las actividades, podemos encontrar muchos que se relacionan con la geometría. En este contexto, buscamos saber cuales contenidos geométricos son más recurrentes e cómo estos son explorados en las actividades. Para ello, identificamos y analizamos las organizaciones geométricas de las actividades de modelación matemática elaboradas por el GCMM. De este modo, ésta

aportación tiene como objetivo presentar los resultados de éste análisis.

Teorías de base

La modelación matemática se originó en el área de la Matemática Aplicada. Sin embargo, hace unos años vienen siendo utilizada en la enseñanza y actualmente es reconocida como una tendencia de la Educación Matemáticas. En esta línea, el GCMM trabaja con la modelación matemática bajo la perspectiva sociocrítica, en la cual Barbosa (2009) la define como un "ambiente de aprendizaje en el cual los alumnos son invitados a cuestionar o investigar, por medio de las Matemáticas, situaciones con referencia en la realidad". La dicha relación entre matemática y realidad, o mejor, con problemas proveniente de situaciones sociales no es algo nuevo. En verdad, la matemática se desarrolló para atender a necesidades de civilizaciones antiguas (EVES, 2004).

A respecto de la enseñanza de la geometría los Parâmetros Curriculares Nacional (BRASIL, 1998) exeplicita que ésta ayuda a los alunos a "descrivir, comprender y representar, de forma organizada, el mundo en el cual vive". Delante de estas contribuciones Lorenzato (1995) apunta para el riesgo de la reducción de la capacidad de comunicar ideas y una visión distorsionada de las matemáticas como posibles consecuencias de una negligencia. En este contexto, se percibe la necesidad verificar si las actividades, desarrolladas por el GCMM, abarcan los contenidos de geometría y, comprender como son utilizados. De este modo, la Teoría Antropológica de la Didáctica que sostiene la idea de un objeto del saber solo existe si él es reconocido por una institución y estable relaciones con las personas que forman parte de esta institución (CHEVALLARD, 1992). Esta teoría nos ofrece el modelo de la abordaje praxeológica que nos permite analizar las actividades producidas por el GCMM.

Metodología888 888

En un primero momento hemos seleccionado toda las actividades, elaboradas por el grupo, las que ya fueran implementadas en el aula. Después, elegimos las que necesitaban contenidos geométricos para que fueran resultas. Y entonces hicimos una análisis praxeologica de las cuestiones.

El abordaje praxeológica es utilizada en el análisis de las practicas sociales y

institucionales pro medio de cuatro nociones que son: Tarea (T), que es tun objeto más específico, por ejemplo, construir un cuadrado; la **Técnica (τ)** es una o varias acciones que permiten resolver la Tarea; Tecnología (**θ**), que es el discurso que justifia, y/o garantiza que una Técnica sirve para resolver una Tarea; esta Tecnología es explicada y justificada por una Teoría (**Θ).** Estas nociones juntas constituyen uma organización praxeológica (HENRIQUES, ATTIE, FARIAS, 2007).

En el siguiente apartado, vamos a ver un poco más los datos y como estos fueran analizados, así como los resultados obtenido

Análisis y resultados

Entre las actividades producidas por el grupo, identificamos 12 que han sido implementadas en el aula. Sin embargo, 3 de las actividades abarcaban contenidos de geometría, las cuales tenían como tema: rehúso de botellas hechas gaseosa para montaje de pufs; Impuesto Predial Territorial Urbano (IPTU); y Restauración y conservación de las matas ciliares. De este modo, hicimos los análisis de modo semejante a lo que sigue:

2) Al considerar las dimensiones de esto puf, cuánto espacio ocupado por ele em um determinado local, por ejemplo, a sala de aula?	
Tarea:	Calcular volumen de un sólido de Platón (cubo)
Técnica:	Encontrar el producto de las tres dimensiones identificables en la figura
Tecnología:	Principio de Cavaliere
Teoría:	Conjunto de conocimientos acerca del volumen de los cuerpos tridimensionales. Principio de Fubini.

Cuadro 1. Segunda cuestión de la actividad sobre Construcción de los Pufs y sus organizaciones geométricas.

En esta cuestión, así como en otras que han sido analizadas, hemos notado que la geometría aparece como una herramienta de resolución de tareas. Ello es consecuencia de que el objetivo de las actividades elaboradas por el grupo no están en el contenido geométrico, pero sí en la comprensión y diálogo sobre un tema. Además, hemos identificado las siguientes clases de Tarea: Representar y comparar elementos

geométricos; Calcular área y/o volumen; reconocer elementos geométricos (face, vértice arista, etc.).

Conclusiones

Una pequeña parte de las actividades, desarrolladas por el GCMM, necesitan la movilización de conocimientos geométricos. Sin embargo, la manera como estos son utilizados, permite que los estudiantes perciban conexiones entre los contenidos y el cotidiano y fomentan un aprendizaje de modo que los estudiantes participen activamente del proceso. De acuerdo con Meyer, Calcera y Malheiros (2011), la modelación matemática posee una ligación natural con las Teconlogías de la Información y Comunicación (TIC). Así, algunas de las Tareas de geometría identificadas podrían servir como un "puente" a la inserción de las tecnologías en el aula, como por ejemplo, la comparación y representación de los entes geométricos.

Referencias

Barbosa, J. C. (2009). Integrando Modelagem Matemática nas práticas pedagógicas. *Educação Matemática em Revista,* Brasilia, (26), 17-25.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. (1998). Parâmetros curriculares Nacionais. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: matemática. Brasilia: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental.148.

Eves, H. (2004). *Introdução a história da Matemática.* Campinas, SP: Universidade de Campinas. 843.

Henriques, A., Attie, J.P., y Farias, L.M.S. (2007). Referencias teóricas da didática francesa: analise didática visando o estudo de integrais múltiplas com auxilio do software Maple. *Educação Matemática Pesquisa (impreso), 9,* 1-168.

Lorenzato, S.(1995). Por que não ensinar Geometria? *Educação Matemática em Revista (São Paulo), 4,* 3-13.

Meyer, J.F.C.A., Caldeira, A. D., y Malheiros, A.P.S. (2011). *Modelagem em Educação Matemática.* Belo Horizonte:Autêntica.

LAS TEORÍAS DE LAS SITUACIONES E DE LA INSTRUMENTACIÓN PARA EL PASAJE DEL DIBUJO A FIGURA: UNA GENESIS PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LAS PROPIEDADES GEOMÉTRICAS

Luiz Marcio Santos Farias*, Joaby de Oliveira Silva y Edmo Fernandes Carvalho*****

**Professor Adjunto do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Prof. Milton Santos(IHAC), da Universidade Federal da Bahia, del PPGEFHC(UFBA/UEFS). Coordenador del NIPEDICMT-UFBA.; **Estudiante de intercambio en la UAB como becario del CNPq – España.; ***Profesor de Matemáticas de la primaria y secundaria. Estudiante de master del PPGEFHC(UFBA/UEFS). Pesquisidor del GIPEDIC da UFBA.*

Resumen

En la primaria, los trabajos en geometría que son solicitados a los alumnos consisten esencialmente en la construcción de figuras geométricas, utilizando papel y lápiz, en esta la énfasis es puesta en la lectura de propriedades y descripción de figuras construida de esta manera. El pasaje al "collége" trae cambios bruscos en las concepciones de los alumnos. Pues, en esta nueva fase, las propriedades geométricas de una figura no deben ser leídas solamente de un dibujo particular de la figura geométrica. En esta investigación analizamos el proceso de génesis instrumental de los desplazamientos en el software Cabri Géomètre II Plus, desarrollado en las clases, de dos escuelas diferentes en ocho sesiones,donde buscábamos las posibles contribuciones o los cambios que el desplazamiento podría traer cuando se utiliza como una herramienta en la enseñanza y el aprendizaje de la geometría plana En el momento final de nuestra experimentación, hemos constatado que 26 de 34 de las duplas utilizaron el desplazamiento para explorar la construción. De este modo la utilización del desplazamiento para validar o invalidar una construcción fue utilizada, pero ello no significa que esta secuencia sea suficiente en sí misma

Palabras Clave: TSD, Enseñanza y aprendizagem de geometría; Ambiente computacional Cabri-Géomètre II Plus

Abstract

The primary work in geometry that are requested students consist essentially in the construction of geometric figures, using paper and pencil, with the emphasis placed on the reading of properties and description of figures built in this manner. The new "collége" brings sudden changes in the conceptions of students. Well, in this new phase, the geometric properties of a figure should be read not only of a particular geometric figure drawing. In this research we analyze the process of instrumental genesis of the movement in the Cabri Geometry II Plus software, developed in classes in two different schools in eight sessions, where we sought the possible contributions or changes that could bring displacement when used as a tool in teaching and learning plane geometry in the final moment of our experimentation, we found that 26 of 34 pairs of displacement used to explore the construction. Thus the use of displacement to validate or invalidate a construction was used, but this does not mean that this sequence is sufficient in itself .

Keywords: TDS, Training and aprendizagem geometry; Computing environment Cabri-Geometry II Plus

Introducción

En la primaría, los trabajos en geometría que son solicitados a los alumnos consisten esencialmente en la construcción de figuras geométricas, utilizando papel y lápiz, en esta, la énfasis es puesta en la lectura de propriedades y descripción de figuras construida de esta manera. El pasaje al “collége” trae cambios bruscos en las concepciones de los alumnos. Pues, en esta nueva fase, las propriedades geométricas de una figura no deben ser leídas solamente de un dibujo particular de la figura geométrica. Esa última debe ser analizada con ojos en las propriedades generales de la clase que ella pertenece. Por un lado, el control que un alumno debe tener sobre las propiedades, para obtener un concepto global da figura estudiada, difícilmente va a ser realizado en el *ambiente papel/lápiz*, en el cual los dibujos son vistos en posición fija y de manera aislada. Por otro lado, las tecnologías de información constituyen ambientes computacionales capaces de proporcionar nuevas formas de aprendizaje. Como es el caso particular del *ambiente Cabri-Géomètre II Plus*.

En este ambiente, el control que hablamos, empieza ser hecho por el alumno,

mientras que él puede ver las características y/o propriedades de la figura en todas las direcciones posibles en tiempo real, por medio de la manipulación directa de objetos de base a través del ratón o de las herramientas de animación automática disponibles en el ambiente.

Problemática y Justificativa

Podemos observar que lo dinamismo del Cabri-géomètre permite el pasaje de la representación de una construcción geométrica, un dibujo estático, a una gran variedad de representaciones de una sola figura geométrica, en este sentido el desplazamiento permite consecuentemente pasar del dibujo a la figura.

En conformidad con la definición hecha por Laborde y Capponi (1994):

> La figura geométrica es el objeto geométrico descripto por el texto lo define, una idea, una crianza del espíritu mientras que el dibujo es una representación (…) El dibujo puede ser entendido com un significado de una referencia teórica (…) La figura geométrica consiste en una referencia dada a todos los dibujos, entonces ella es definida como el conjunto de parejas formadas por dos elementos, donde el primero elemento es el referente; y el segundo elemento es uno de los dibujos que le representa; el segundo elemento es tomado en el universo de todos los dibujos posibles del referente.

Objetivo

En este contexto, trazaremos un objetivo general:

> *Que es presentar una análisis de la utilización del desplazamiento en el Cabri-géomètre II Plus, cuando ese desplazamiento es utilizado como un instrumento capaz de promover cambios significativos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Geometría con auxilio de las nuevas tecnologías en la Educación.*

Así, vamos buscar, presentar las posibles contribuciones o cambios que ese uso pude traer al proceso de enseñanza y de aprendizaje de la geometría plana en los niveles educacionales dichos antes, sabiendo que en éstos se empieza la construcción del razonamiento deductivo.

Método

En nuestra investigación hemos trabajado con dos grupos del sixième de dos colegio franceses, en ocho sesiones durante las clases de matemáticas. En la primera fase el Cabri fue utilizado para que los alumnos aprendiesen a utilizar las primitivas de ese software así como el desplazamiento. En la segunda fase, el desplazamiento fue utilizado para clarear las invariantes de una figura y establecer conjetura, así que para invalidar una falsa conjetura que puede resultar de una mala interpretación de un dibujo estático. Y en la tercera fase de nuestra experiencia, criamos una situación de formulación a fin de observar se los alumnos han aprendido a utilizar el desplazamiento para invalidar un dibujo.

Los objetivos de esta experimentación eran de observar se los alumnos anticiparían la utilización del desplazamiento en una situación de formulación, de observar como eses alumnos utilizaban el desplazamiento, lo que ellos observaban al utilizar el desplazamiento, cómo interpretaban y si esa interpretación ayudaba comprender una cuestión o una enunciación.

Para ello, empezamos de dos construcciones presentadas en una configuración especifica: una “cometa” que “fue puesta en la posición” de rombo y un trapecio rectangular, en posición de rectángulo.

Ilustración 2. Falso rombo

Ilustración 3. Falso rectángulo.

Preguntamos a los alumnos si el dibujo representado era de hecho un rombo y rectángulo, respectivamente. Cada grupo fue dividido en pares de duplas (una emisora y otra receptora). Demos a la pareja emisora un enunciado con la image de una figura en Cabri y una pregunta que esa dupla debería responder sin manipular el Cabri. Sin embargo, la duplas emisora debería hacer preguntas a la receptora(responsable por manipular el dibujo en el Cabri), cuyas respuestas les permitirían responder la pregunta que le fue hecha.

Seguimos describiendo resumidamente las abordajes que jugamos más interesantes a este artículo.

La Teoría de la Instrumentación surgió de un trabajo en ergonomía cognitiva, y dice respecto al aprendizaje del uso de herramientas tecnológicas. El punto de partida es la idea de que una herramienta no es automáticamente un instrumento eficaz y práctico. Y proponen la distinción entre herramienta (artefacto) e instrumento. Artefacto es un dispositivo material utilizado como medio de acción. Un instrumento es construido por un individuo a lo largo de la génesis, es un proceso complejo en el cual el individuo debe desarrollar competencias para identificar problemas de los cuales un cierto instrumento es lo mejor y, enseguida ejecutarle por medio de ese instrumento.

Para análisis de las actividades instrumentadas Rabardel y Verillon (1995), proponen el modelo SAI[1] (representado abajo) evidenciando la multiplicidad de interacción entre los elementos esenciales en a la aprendizaje. Donde, además de la interacción usual, sujeto-objeto [S-O], otras interacciones son consideradas, como las

1 Situaciones de Actividades Instrumentadas.

interacciones entre: el sujeto y el instrumento [S – i]; el instrumento y el objeto [i – O]; el sujeto y el objeto mediado por el instrumento [S(i)-O]. Rabardel (1995), propuso un modelo que muestra la diferencia entre instrumentación[1] e instrumentalización.

Resultados

Recogemos los datos de 34 duplas y 26 entre eses para analizar. Pudimos constatar que el desplazamiento, de forma general, es movilizado por los alumnos en sus acciones en el Cabrí. 24 de las 26 duplas hicieran preguntas utilizando el desplazamiento. En contrapartida, 21 de las 24 parejas utilizaran el desplazamiento del Cabri de la manera que fue previsto en la análisis a priori, al exploraren la figura, de estos 4 adelantaron su uso. Por eso, el efecto del desplazamiento es observado en las acciones de case todos los alumnos

Sin embargo, 8 parejas no han utilizado el desplazamiento de manera eficaz, ni lograran responder ni haces cuestiones, por eso no utilizamos todos los datos recogidos en las análisis.

Conclusiones

La utilización del desplazamiento para validar o invalidar una construcción fue utilizada durante esa secuencia, pero ello no significa que esta secuencia sea suficiente en sí misma, principalmente se tenemos en cuenta las dificultades que fueran presentadas por los alumnos durante todo su desarrollo. Por lo tanto, otros trabajos con el objetivo de ayudar en el proceso de instrumentalización del desplazamiento pueden contribuir para promover avanzos en ese camino.

Referencias

Brousseau, G. (1986). Fondement et methodes de la didactiques de mathématiques. *RDM*, 7(2).

Brousseau, G. (1996). *Theorisation des phénomènes d'enseignement desmathématiques.* Thèse d'etat, Univesité de Bordeaux I.

1 En las actividades instrumentadas por instrumentación el sujeto adapta su problema a los recursos del artefacto. Sin embargo, en la instrumentalización el sujeto hace un cambio en las propriedades del artefacto, para resolver su problema.

Chevallard, Y. y Marie-Alberte, J.(1991). *La transposition didactique.* Éditions de la *Pensée Sauvage*.

Ferneda, E., Costa, E. B. y Henriques, A. (1996). A Geometria e seu Ensino/Aprendizagem em ambiente computacional. *Anais da VI Semana de Informática da UFBA - SEMINFO'96*, 17-32 Salvador.

Gravina, M.A. (1996). Geometria Dinâmica: uma nova abordagem para o aprendizado da Geometria, *Anais do VII Congresso Brasileiro de Informática na Educação*, Belo Horizonte, MG.

Henriques, A. (2001). *Dinâmica dos Elementos da Geometria Plana em Ambiente Computacional Cabri-Géomètre II, Editus, 2001*.

Laborde C. Et Capponi B. (1994) Cabri-Géomètre constituant d'un milieu pour l'apprentissage de la notion de figure géométrique, *Recherches en didactique des mathématiques*, 14(1.2), 165-210, Grenoble. La Pensée Sauvage.

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies; approche cognitive des instruments contemporains*. Paris: Armand *Colin* Éditeurs.

Verillon, P., & Rabardel, P. (1995). Cognition and artifacts: A contribution to the study of thought in relation to instrumented activity. *European Journal of Psychology of Education, X*, 77-101.

LA PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA EN LA VIDA DEL AULA

Azucena Esteban Alonso

Psicopedagoga y maestra. Junta de Castilla y León

Resumen

Gracias a la Tesis Doctoral y a nuestro desempeño laboral hemos podido adentrarnos en el tema de nuestra investigación: la relación familia-escuela. A partir de un estudio cualitativo, la investigación-acción nos permite un diseño en espiral. Así, cada etapa se ve reforzada por el análisis y la puesta en acción. Por tanto, lo que presentamos supone la primera fase de una investigación que continúa abierta. Nuestros objetivos se han centrado en: 1. Aplicar metodologías usadas habitualmente en educación infantil y primaria con otros propósitos, para aumentar la participación de las familias en nuestro aula. 2. Conocer los beneficios que las familias reconocen de su propia participación.

Se han seleccionado tres metodologías: talleres, protagonista de la semana y trabajo por proyectos. Han sido aplicadas y evaluadas con la colaboración de las familias. Algunos resultados y conclusiones a destacar:

- La participación de las familias ha aumentado en todos los casos. Muestran su disposición a continuar participando. Aportan ideas y propuestas.
- Reconocen beneficios para sus hijos como: conocer cómo se desenvuelven en el aula; aumentar su motivación hacia lo escolar; conectar los dos ámbitos más importantes para el niño, familia y escuela; alternativa para disfrutar del tiempo libre; crecimiento personal, etc.

Abstract

Thanks to the Doctoral Thesis and my work experience I have been able to gain a deeper understanding of the theme of my research: the family-school relationship. From a qualitative study, the Action Research give us a spiral design. Each step is reinforced through analysis and putting ideas into action. Therefore, what we are presenting is the first phase of an ongoing investigation. Our objectives: 1. Applying methodologies commonly used in kindergarten and primary school education with other aims, to increase the participation of families in the classroom. 2. To examine the benefits that families say they are having through their own participation. Three methodologies have

been selected: Workshops, the “child of the week” and work projects.They have been implemented and evaluated with the collaboration of the families. Some results and conclusions highlighted:

* The participation of the families has increased in all cases. They show their willingness to continue they participation. They provide ideas and proposals.

* They recognize the benefits for their children such as: knowing how they get along in the classroom; increase their motivation in the school, connecting the two most important environments for child, family and school alternative for enjoying the free time; personal growth...

Introducción

El trabajo que presentamos forma parte de la investigación vinculada a la Tesis Doctoral desarrollada en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Valladolid. El desempeño docente en las etapas de infantil y primaria en diversas zonas rurales de la provincia Palencia nos ha permitido adentrarnos, desde hace varios cursos escolares, en nuestra temática: *la relación familia-escuela*. La práctica docente en estas etapas educativas nos ha facilitado analizar la realidad así como a apostar por una acción conjunta entre dos de los ámbitos más relevantes para la educación integral de los alumnos. Sin embargo, dicha pretensión resulta amplia y compleja, lo que nos lleva a caminar desglosando en diferentes fases nuestro objeto de estudio.

Planteamiento

El planteamiento en nuestra primera fase gira en torno a unos interrogantes que dan lugar a una serie de objetivos.

Tabla 1. *Planteamiento.*

INTERROGANTES	OBJETIVOS
¿Cuáles son los beneficios que las familias perciben al participar en actividades de aula?	Conocer los beneficios que las familias perciben de su participación.
¿Podemos emplear metodologías habituales en infantil y primaria para fomentar la colaboración de las familias?	Integrar la participación de las familias en la práctica cotidiana docente.
	Comprobar si determinadas metodologías de larga trayectoria en educación pueden fomentar la colaboración de las familias.
¿Existen diferentes momentos o etapas a considerar en nuestra relación con las familias?	Detectar las fases en la dinamización de la relación familia-tutor/escuela.

Metodología

Este estudio se enmarca en la investigación cualitativa debido a las grandes ventajas que nos aporta, entre las que destacamos la visión holística así como su capacidad de adaptabilidad. Los puntos de partida que nos aporta la investigación cualitativa son múltiples, sin embargo, dadas las características de nuestro estudio éste se desarrolla bajo la investigación-acción (I/A) puesto que nos permite intervenir en el aula a partir de lo aprendido, reflexionado e investigado de forma cíclica. De esta forma, el saber teórico y práctico se retroalimentan y se construyen conjuntamente proporcionando gran riqueza a nuestro hacer docente. Nuestra investigación presenta un desarrollo en espiral, de forma que cada etapa se retroalimenta por la reflexión/análisis y la consiguiente puesta en acción.

La primera fase se ha centrado en la aplicación de metodologías habitualmente empleadas en infantil y primaria con diferentes objetivos, aprovechando estas experiencias para fomentar la colaboración de las familias en el aula. Es decir, lo que se pretende es verificar si podemos incardinar la relación con las familias sin que esto suponga un añadido o sin la presión de implantar un programa específico.

Los instrumentos empleados han sido: observación, registro sistemático, diario de campo, observación externa.

Experiencias: Todas ellas se han aplicado con la colaboración de las familias y al finalizar han sido evaluadas por la tutora y las familias.

Tabla 2. *Distribución familias y alumnos.*

ZONA RURAL	Nº FAMILIAS	Nº NIÑOS	ETAPA
1	11	12	PRIMARIA
2	8	10	INFANTIL (5) PRIMARIA (5)
3	13	13	INFANTIL
	32	35	17 PRIMARIA 18 INFANTIL

Experiencia 1: talleres

Los talleres complementarios constituyen actividades educativas que conceden especial importancia al desarrollo de habilidades, destrezas y técnicas. Nos decantamos por esta metodología dado que como apuntan Palou y Andreu (2008) *a partir de esta participación las familias pueden ver la escuela desde dentro y vivir en primera persona las experiencias que sus hijos o nietos tienen día a día*.

Se han realizado talleres de diversas temáticas: ciencias, cocina, manualidades, talleres con motivo de fiestas o fechas señaladas, lenguaje, etc.

Los talleres de cocina y manualidades son los que, en general, motivan más a las familias, puesto que suponen algo cercano y conocido. Igualmente, consideran las manualidades como una tarea divertida para disfrutar de un tiempo en el aula con sus hijos. Incluso, son entendidas como una buena alternativa para las tardes de invierno.

Experiencia 2: Protagonista de la semana

Esta propuesta consiste en que durante una semana uno de los alumnos se convierte en el personaje principal del aula. Nosotros hemos aprovechado esta dinámica para hacer de cada familia el centro de interés durante una semana. Así, cada una ha aportado lo que ha considerado oportuno: fotografías, recuerdos de viajes, cuentos… y un día han acudido para realizar una actividad de su elección con el grupo.

La mayor parte de las familias opta por alguna actividad manual o narrar un cuento. Otras, se sienten inseguras ante la libertad para elegir la actividad a realizar con los niños. Algunas familias reconocen sentirse nerviosas ante la situación de ponerse delante de los niños debido a motivos como: no saber cómo hablarles, "*todos me miran a mí", "¿y si no me entienden?"…* Ante este temor, algunas confiesan: "*Qué difícil es este trabajo", "yo no valdría para esto"* o *"puff no sé cómo lo hacéis para que los niños os escuchen y os hagan caso"*. En este sentido, la empatía entra en juego más fácilmente y valoran nuestra labor como docentes.

Experiencia 3: Trabajo por proyectos

Los proyectos son investigaciones realizadas en el aula con los niños y que suelen surgir de su propio interés. Esta metodología permite *poner el énfasis en el proceso, en la tarea de implicar al aprendiz en lo que se investiga y en el esfuerzo cognitivo y emocional que comporta el proceso de indagación que se lleva dentro y fuera del aula* (Hernández 2004, p.48). Algunas temáticas han sido: la prehistoria, los fósiles, los castillos, "nuestro pueblo", Miguel Ángel…

El trabajo por proyectos se presta a una colaboración continua y estrecha debido, en parte a que, la temática en sí misma despierta un gran interés y motivación en los niños. Se constata que la participación de las familias aumenta progresivamente. Al principio, aportan tímidamente alguna información; después, proponen actividades o comparten su experiencia, extendiéndose el proyecto más allá del contexto escolar: por ejemplo, algunas familias planifican excursiones, etc.

Conclusiones y resultados

Además de las observaciones recogidas respecto a cada una de las metodologías desarrolladas, destacamos como conclusiones de esta primera fase:

1.<u>Momentos</u>

La relación familia-escuela se enmarca dentro de una cultura participativa de manera que ha de instaurarse progresivamente, dando pequeños pasos pero firmes y seguros. La propuesta no se realiza en la primera reunión general, sino que durante un tiempo se valora la disposición participativa de las familias desde el hogar, quienes aportan pequeños materiales para otras actividades. Posteriormente, se proponen

actividades familiares para realizar en casa, a modo de juegos. Éstos, incluyen una hoja en la que la familia, junto con el niño, valora cómo ha sido la experiencia, que nos permite obtener nuevos datos respecto a la disposición participativa.

Construidos unos buenos cimientos, realizamos la propuesta. Optamos por realizarla personalmente, no por carta o correo electrónico puesto que la información que nos proporciona la comunicación no verbal es muy rica y el diálogo nos permite aclarar las posibles dudas.

2. Beneficios que perciben de su propia participación

- Disfrutar de un tiempo con sus hijos en el entorno escolar permite estrechar lazos paterno-filiales: *Confianza en que se puede contar con sus padres porque se involucran en sus actividades.*
- Conocer cómo se desenvuelven sus hijos en el aula, con sus compañeros, cuál es su comportamiento: *¡Cómo me alegro de haber venido! Y es verdad que mi niño se porta en clase como me habías dicho, así tan tranquilín. De verdad, es que en casa es como un terremoto… Y a él se le veía de contento porque iba a venir…*
- Aumentar la motivación de sus hijos hacia lo escolar: *Le ha gustado mucho y en particular que haya asistido su madre pues le ha gustado mucho más todo lo que ha hecho en el taller. Estaba muy motivado.*
- Conectar los dos ámbitos más importantes para el niño, familia y escuela: *Rompe la barrera que pudiera haber entre su vida en clase y en la familia.*
- Alternativa para disfrutar del tiempo libre: *También les sirve para cuando están en casa jugar a dibujar y entretenerse de manera diferente que no sea ver la tele.*
- Crecimiento personal: confianza, seguridad en sí mismos: *Creo que les aporta confianza y acercamiento*

3.¿Y después…?

Cuando preguntamos acerca de su disposición, las familias manifiestan su interés por volver a participar. Igualmente, cuando preguntamos en qué otras propuestas les gustaría participar algunas afirman que no importa la actividad; otras aportan sugerencias como actividades de ordenador, educación vial, medio ambiente, etc.

En síntesis, hemos constatado como algunas metodologías de larga proyección en las etapas de infantil y primaria se prestan al trabajo colaborativo familia-escuela y, por tanto, pueden ser aplicadas en el aula para fomentar la relación entre ambas. Observamos también la conveniencia de plantear diversos momentos en su puesta en marcha para afianzar la motivación y seguridad de las familias. Todo ello, hará que valoren la utilidad y los beneficios de su participación.

Referencias

Hernández, F. (2004). Pasión en el proceso de conocer. *Cuadernos de Pedagogía*, *332*, 46-51.

Palou, S. y Andreu, I. (2008). Ideas para andar a la par. *Cuadernos de Pedagogía*, *378*, 61-65.

COMUNIDADES DE APRENDIZAJE: UN PROYECTO QUE ESTIMULA LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

María del Carmen Galván Malagón y Juan Antonio Rincón Carballo

Universidad de Extremadura

Resumen

En este estudio se comparan diez centros educativos con el objetivo de analizar si el proyecto de Comunidades de Aprendizaje estimula significativamente la participación de las familias en los centros de Educación Primaria. Para el análisis de dicha participación se sigue la clasificación propuesta por la Red Europea de Educación Inclusiva y Discapacidad (INCLUD-ED).

El proceso metodológico combina técnicas cuantitativas y cualitativas a través de cuestionarios (250), entrevistas (11) y el análisis de dos documentos oficiales (*Documento para la reflexión y el debate sobre la enseñanza en Extremadura,* Junta de Extremadura - Consejería de Educación (2006). - *Educación Primaria* y *Compromiso de las familias extremeñas con la educación,* Consejería de Educación 2007*).*

Los resultados muestran que los centros educativos que realizan prácticas de éxito favorecen una *participación educativa*, que contribuye a mejorar la coordinación entre el hogar y la escuela, reducir el fracaso escolar y mejorar los entornos en los que se ubica el centro educativo.

Palabras claves: Comunidades de Aprendizaje, prácticas de éxito y participación familiar.

Abstract

This study compares ten educational centres with the purpose of analysing whether the Project of Learning Communities significantly encourages the participation of families in Primary Education Centres. For the analysis of this participation the classification proposed by the European Network of Inclusive Education and Educational Disabilities was followed.

The methodological process combines quantitative and qualitative techniques by means of questionnaires (250), interviews (11) and the analysis of official documents

(*Document for the Reflection and Debate of Teaching in Extremadura,* Junta de Extremadura - Consejería de Educación (2006) and *Commitment of Extremaduran families to Education* (Consejería de Educación, 2007).
The results show that the Educational Centres which carry out successful practices favour educational participation, which leads to an improved coordination between home and school, reduces academic failure and improves the environment in which the educational centre is situated.

Key words: Learning Communities, Successful practices and family participation.

Introducción

Científicamente, el Proyecto de Comunidades de Aprendizaje aporta el conocimiento de prácticas educativas que favorecen la participación de las familias en los centros. Además, tiene relevancia social porque promueve la colaboración de toda la comunidad, eliminando las barreras que han impedido su implicación en la escuela.

En la sociedad actual se necesitan experiencias educativas de éxito que motiven a todos los miembros de la comunidad. Uno de los centros pioneros fue la escuela de adultos La Verneda – Sant Martí (Barcelona) que surge en 1978 y representa la primera *comunidad de aprendizaje* en España. En 1999 la revista científica *Harvard Educational Review* la reconoce como experiencia educativa de éxito. El Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA) investiga cómo desarrollar esa perspectiva de éxito desde Infantil hasta Educación Secundaria Obligatoria y elabora el modelo de "Comunidades de Aprendizaje".

School Development Program, *Sucess for All* and *Accelerated Schools for Students at Risk* son algunas experiencias de éxito, con prestigio internacional, que constituyen los antecedentes de *Comunidades,* definidas como un proyecto formado por un conjunto de actuaciones educativas de éxito dirigidas a la transformación social y cultural del centro educativo y su entorno (Elboj, C. et al, 2012).

Con esta investigación se persiguen los siguientes *objetivos*:

- Determinar si la participación de las familias que pertenecen a centros educativos con el proyecto de Comunidades de Aprendizaje o con prácticas de éxito es mayor que otros centros que no cuentan con dichas actuaciones.

- Analizar si las diferencias entre los grupos de centros en relación a cada uno de los niveles de participación familiar son estadísticamente significativas.

Para el *análisis de la participación* se sigue la clasificación propuesta por INCLUD-ED por ser el CREA, centro coordinador de los siete proyectos que lo componen. Se identifican cinco tipos de participación que influyen en el aprendizaje y el rendimiento de los alumnos: Participación informativa, consultiva, decisoria, evaluativa y educativa.

Método

Se analizan y comparan 10 centros de Educación Primaria (9 públicos y 1 concertado) en los que participan doscientos cincuenta familiares de edades medias comprendidas entre los 41 y 50 años. La muestra se distribuye en 2 grupos en función de si sus centros realizaban (82) o no (168) prácticas de las contenidas en el Proyecto de Comunidades.

Como instrumentos de recogida de datos se utilizan encuestas y se realizaron entrevistas semiestructuradas a once familiares, cinco de los cuales pertenecían a un centro que no realizaba actuaciones del Proyecto de Comunidades y seis a otro que las tenía implantadas y además participaban en las mismas.

Resultados

Datos procedentes de los cuestionarios

En general la presencia de los familiares en los centros se caracteriza porque reciben información de las actividades escolares (participación informativa); toman decisiones (participación decisoria); y participan en los órganos de gobierno del centro (participación consultiva) (Gráfico nº 1).

Gráfico 1.1. Comparación de la participación familiar (porcentaje del total de encuestados).

La colaboración de los familiares en los centros sin prácticas de éxito es mayor que los que sí las realizan en todos los niveles, siendo estadísticamente significativa en la participación informativa. Suelen tener un contacto menos directo con el profesorado y el alumnado dentro del centro educativo y por lo tanto necesitan más de los cauces de comunicación que proporciona el nivel informativo (agenda escolar, Rayuela...).

Dentro de las prácticas de éxito, los centros que las tienen implantadas poseen una participación mayor que aquellos que no las realizan en todos los niveles (Gráfico nº 2). Las diferencias son muy reducidas, encontrándose las mayores en la participación informativa (9,1%) y educativa (7,7%).

Gráfico 1.2. Comparación Participación Familiar (Porcentaje dentro de Prácticas de Éxito).

Ambos grupos de centros comparten el descenso en la participación, a medida que aumentan la colaboración y responsabilidad en el aprendizaje de los alumnos.

Según Grañeras, M. et al (2011, p.88) los niveles decisorio, evaluativo y educativo son los que "tienen más probabilidades de influir positivamente en el aprendizaje de los alumnos".

Datos procedentes de las entrevistas

Todos los participantes que realizan prácticas de éxito se sienten informados de su funcionamiento. A pesar de ello, consideran que sus representantes no les informan de los acuerdos adoptados en el Consejo Escolar, desconocen el proceso a seguir para formar parte del mismo, y lo consideran un espacio que se limita a resolver problemas educativos graves. Creen que pueden aportar opiniones a la dinámica del centro, proponer ideas y evaluar al alumnado. En un principio comienzan a participar dentro del aula porque saben que sus hijos se sienten muy felices, pero más adelante, es el enriquecimiento personal lo que los mueve a ello. Opinan que cuando colaboran en el nivel educativo están mejor informados que otros padres que solo lo hacen de forma informativa y/o consultiva.

Del mismo modo también han participado en nuestra investigación familiares que desconocen el Proyecto de Comunidades porque en sus centros no se realiza. Se sienten partícipes de la formación de sus hijos, pero no contemplan la posibilidad de colaborar en el aula con profesores y alumnos en situaciones de aprendizaje. Son conscientes de las barreras que el centro y el profesorado ponen a su participación en los niveles altos y si les dieran la oportunidad de entrar en las aulas les gustaría participar en tareas relacionadas con *técnicas de estudio*. Creen que si participaran en las actividades de aprendizaje del alumnado, el ritmo de la clase y la convivencia mejorarían.

Las realidades de ambos grupos son similares en los niveles informativos, consultivos y decisorios. Se diferencian en el compromiso y colaboración, propios del nivel educativo, que es mayor en los familiares que realizan prácticas educativas dentro del centro, en colaboración con el profesorado.

Conclusiones

Sorprendentemente, los centros sin prácticas de éxito tienen una participación mayor que los que realizan actuaciones del Proyecto de Comunidades de Aprendizaje.

Destacan significativamente en la participación informativa, pues al colaborar de manera menos estrecha dentro del centro, necesitan más información sobre las actividades escolares que realizan sus hijos. Aunque pueda parecer contradictorio, los familiares de los centros con prácticas de éxito puede que perciban las resistencias del profesorado o bien, no sean conscientes de su participación.

Con respecto a las prácticas de éxito, los centros que realizan dichas actuaciones favorecen la participación familiar en todos los niveles analizados. Las diferencias son mayores en los niveles informativos y educativos.

Es posible afirmar que como establecen el documento del *Compromiso de las familias extremeñas con la educación* y *el Debate Educativo sobre la enseñanza en Extremadura,* (Consejería de Educación, 2007) el Proyecto de Comunidades estimula la implicación de la comunidad, potencia y promueve la participación de los padres en los centros educativos.

Referencias

Junta de Extremadura - Consejería de Educación (2006). *Análisis del Debate Educativo. Documento para la Reflexión y el Debate sobre la Educación en Extremadura (Educación Infantil y Primaria).* Recuperado el 20 de enero de 2014 de http://www.eweb.unex.es/eweb/sociolog/BAIGORRI/papers/Debateprimaria.pdf

Consejería de Educación (2007). *Compromiso de las familias extremeñas con la educación.* Junta de Extremadura. Mérida.

Elboj, C. et al (2012). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación.* Barcelona: Editorial Graó.

Grañeras, M. et al (2011). Actuaciones de éxito en las escuelas europeas. *Colección Estudios CREADE*, (9), 9-104.

LA DOCENCIA RELACIONADA CON PROYECTOS DE IMPACTO SOCIAL

***José Antonio Asensio Fernández, **María Dolores Callejón Chinchilla y *Eulàlia Grau Costa**

**Universidad de Barcelona; **Universidad de Jaén*

Resumen

Es evidente que en el encargo de formar nuevas generaciones de personas que puedan aportar un valor añadido a nuestra sociedad, es importante generar un discurso que de sentido al vehículo por el cual serán necesarios dichos conocimientos, siendo muy importante la relación de el medio con el fin que se pretende conseguir y por tanto dejar claro el vínculo de la universidad con la sociedad en la que vivimos. Aunque siempre ha existido dicha relación, se están evidenciando cada día más las maneras de vehicular los beneficios del conocimiento con su destino final, creándose nuevas líneas de estudio relacionado con la transmisión del conocimiento y el impacto que esto tiene con la sociedad. Es por tanto lógico el éxito que esta teniendo la aplicación de la docencia a proyectos que persiguen un bien social, que son muchos y muy diversos. Conceptos como “El aprendizaje servicio”, se acuñan para denominar una serie de estrategias que no solamente persiguen la formación de los estudiantes, sino que van más allá en pro de generar un aprovechamiento inmediato a tal formación.

Abstract

Clearly, in order to form new generations of people who can bring added value to our society, it is important to create a speech that sense the vehicle by which such knowledge will be needed, still very important relationship with the environment end to be achieved and thus make clear the link between the university and the society in which we live. Although there has always been such a relationship, they are showing more and more ways to vehicular beneficial knowledge to their final destination, creating new lines of study related to the transmission of knowledge and the impact this has with society. It is therefore logical that is having success implementing teaching projects that pursue a social good, which are many and varied. Concepts such as "service learning" was coined to describe a number of strategies that not only concern

the training of students, but beyond towards generating an immediate use for such training.

Introducción

La transmisión del conocimiento y por tanto, los contenidos que se imparten en la Universidad, deben estar estrechamente ligados a un destino final que no es otro que la construcción de una sociedad cada vez mejor. Por tanto es evidente que el servicio que esas aportaciones docentes pueden producir hay que evidenciarlos lo antes posible. Por ese motivo es de especial interés la creación de proyectos que contengan y contemplen ese cometido de conectar lo aprendido en las aulas con aquello que se puede hacer por la sociedad y en esa dinámica intentamos trabajar.

Método

Somos muchos los docentes que creemos en la docencia con un sentido relacionado estrechamente con la sociedad. Realmente, es difícil pensar en un objeto de estudio que no tenga ningun vínculo directo o indirecto con los demás, por tanto, de alguna manera el aprovechamiento del proceso de formación de nuestros estudiantes para ahacerles comprender el beneficio que comporta trabajar en equipo y crear conciencia social, es un componente importante a nivel humano y ético. Es por ello que algunos docentes generamos proyectos vinculados con nuestra docencia que además de cobertura a algunos retos o necesidades determinadas, que generan beneficio a todas las partes ya que unos obtienen un servicio y otros un aprendizaje a modo de prácticas que da cobertura a algunas de las competencias transversales de nuestra universidad.
Recientemente, en el “I Simposio Nacional de Innovación Docente en los Estudios de las Artes (IDEA)”, celebrado en Barcelona los días 18, 19 y 20 de diciembre de 2013, tuvimos la ocasión de encontrarnos los tres componentes de esta comunicación donde coincidíamos plenamente en la necesidad de conectar las tendencias artísticas contemporáneas y por ende, nuestra docencia, con proyectos destinados a interactuar con la sociedad como necesidad implícita en el cometido final de dicha actividad artística y docente.

La Dra. Maria Dolores Callejón de la Universidad de Jaén con su trabajo de Teatro Negro, llevado a cabo en las “3000 Viviendas” de Sevilla, publicado y

evidenciado en su propia tesis doctoral, ha realizado una auténtica aproximación del arte y la docencia a la calle y en este caso a un sector de la sociedad más desfavorecido. En cambio la Dra. Eulàlia Grau de la Universidad de Barcelona, viene trabajando estrategias de recuperación de las artesanias rurales asociadas al rol de la mujer como trabajadora de ámbito doméstico, evidenciandolo a través de acciones y exposiciones, como las realizadas recientemente en la Fundación Lluís Coromina de Banyoles, (Girona) o la Fundación CACIS en Barcelona. Fruto de toda esa investigación y una trayectoria vital es la reciente publicación de un libro sobre este tema en su primer tomo, titulado: "Dimensiones XX Genealogías Femeninas. Arte, Investigación y Docencia". El Dr. José Antonio Asensio, también de la Universidad de Barcelona, llevó a cabo una acción artística en una muestra gastronómica organizada por un colectivo de restauradores barceloneses de la comarca del Baix Llobregat llamado CUBAT en noviembre de 2013; la intención fue relacionar de manera interactiva las artes plásticas con la restauración en un evento multitudinario de una manera directa y participativa. Todo ello está recogido en un libro que actualmente está en proceso de maquetación.

Conclusiones

Las prácticas y colaboraciones que se puedan crear desde la universidad con la sociedad civil, empresas y organizaciones, legitiman el caracter docente y de aprendizaje respecto a nuestros alumnos, aportando también de paso un valor añadido y un posible servicio que además genera un beneficio evidente.

Arte, docencia y sociedad deben ir de la mano, idea expresada por Wassily Kandinsky en su libro "De lo Espiritual en el Arte".

"La vida espiritual, a la que también pertenece el arte y de la que el arte es uno de sus más poderosos agentes, es un movimiento complejo pero determinado, traducible a términos simples, que conduce hacia adelante y hacia arriba. Este movimiento es el del conocimiento. Puede adoptar diversas formas, pero en el fondo conserva siempre el mismo sentido interior, el mismo fin." (Kandinsky, 1996, p. 25).

Referencias

Kandinsky, V. (1996). *De lo espiritual en el arte*. Barcelona: Editorial Paidós.

¿PREDICEN LAS HABILIDADES SUPRASEGMENTALES LA ADQUISICIÓN DE LA LECTOESCRITURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA?

Nuria Calet*, Gracia Jiménez-Fernández*, Nicolás Gutiérrez-Palma y Sylvia Defior***

**Universidad de Granada; **Universidad de Jaén*

Resumen

Recientes investigaciones señalan que la fonología suprasegmental o prosodia está relacionada con el desarrollo de la lectoescritura, más allá del papel de la conciencia fonológica. El objetivo de este estudio es examinar, con un enfoque longitudinal, el papel predictor de las habilidades suprasegmentales de niños pre-lectores sobre la adquisición de la lectoescritura en 1º de Educación Primaria, una vez controlada la influencia de la conciencia fonológica. Participaron 124 niños cuya primera evaluación se realizó en preescolar y se siguió su evolución un año más tarde (1º de EP). Se evaluaron inteligencia, vocabulario, las habilidades de lectoescritura, las habilidades suprasegmentales y las de conciencia fonológica. Los resultados mostraron que las habilidades suprasegmentales predijeron las habilidades de lectoescritura un año más tarde, una vez controlada la influencia de la conciencia fonológica. En la búsqueda de predictores de las habilidades de lectoescritura, este estudio confirma el papel que tiene la prosodia en la adquisición lectora en niños de edades tempranas.

Abstract

Recent research shows that suprasegmental phonology is related to children's reading development, independently of phonological awareness. The purpose of the study is to examine longitudinally the role of the suprasegmental phonology skills on literacy skills one year later beyond phonological awareness. 124 five year old Spanish children participated in this 1-year longitudinal study. Non-verbal intelligence, vocabulary and suprasegmental phonology along with measures of phonological awareness, reading and spelling were assessed. Hierarchical regression analyses revealed that after controlling for individual differences in phonological awareness, suprasegmental phonology skills were able to predict unique variance in literacy measures 1 year later. This study

supports the contribution of suprasegmental phonology in children's literacy development in early years.

Introducción

La importancia de las habilidades fonológicas en el proceso lector es algo que está bien documentado; prueba de ello es el demostrado valor predictivo de la conciencia fonológica (CF) sobre el aprendizaje de la lectoescritura (Defior y Serrano, 2011). Recientemente se está prestando más atención a la fonología suprasegmental o prosodia, es decir, el subsistema fonológico que engloba ciertos aspectos acústicos como el acento, la entonación, el ritmo y el patrón de pausas. La prosodia parece cumplir un papel relevante en el aprendizaje de la lectoescritura a través de su papel en la adquisición del lenguaje oral (ver revisión en Gutiérrez-Palma, Defior, y Calet, 2014).

La naturaleza de esta relación está en debate (Wood, Wade-Woolley, y Holliman, 2009). Hasta ahora tan sólo se ha hecho estudio longitudinal con niños ingleses, que muestra que la conciencia prosódica a nivel de palabra predice parte de la varianza en lectura de palabras, tras controlar la edad, el vocabulario y la CF (Holliman, Wood, y Sheehy, 2010). Sin embargo, los resultados pueden variar en otras lenguas. El presente estudio se hace en español, una lengua con ritmo silábico y una ortografía transparente, en contraste con el inglés, de ritmo acentual y ortografía opaca (Romero-Trillo, 2012). Así, el objetivo de este estudio es examinar el papel predictor de las habilidades suprasegmentales de niños pre-lectores españoles (T1) sobre la adquisición de la lectoescritura un año más tarde, en 1º curso de EP (T2), una vez controlada la influencia de las habilidades de CF.

Método

Participantes

La muestra estuvo formada por 69 niños y 55 niñas de Educación Primaria (EP) (edad media en meses = 92.2, *DT* = 3.58), de colegios de nivel socio-económico medio, sin retraso lector ni intelectual. Se evaluaron a los 5 años de edad (preescolar) y en 1º de EP, previo consentimiento de los padres.

Procedimiento

Asistentes de investigación previamente entrenados administraron las pruebas. Las pruebas se realizaron individualmente, en 3 sesiones.

Materiales

Inteligencia no verbal. Evaluada con el subtest de bloques del WPPSI-III (Wechsler, 2001). Puntuación máxima 20.

Vocabulario. Mediante el subtest de vocabulario del WPPSI-III (Wechsler, 2001). Puntuación máxima 44.

Conciencia fonológica. Se utilizó una tarea de síntesis de 10 ítems, en la que los niños escuchaban fonemas aislados (p. ej., /s/, /o/, /l/) y debían decir la palabra resultante ("sol"). Puntuación máxima 10 y alfa de Cronbach= .76.

Conciencia del acento. Evalúa la conciencia prosódica en palabras. Consta de 18 palabras trisílabas, seis esdrújulas, seis llanas, y seis agudas. Se tiene que indicar el acento de la palabra que se escucha a través de auriculares, eligiendo la imagen visual que se presenta en la pantalla del ordenador (ΔΔΔ, ΔΔΔ, ΔΔΔ) que representa los tres tipos de acento. Puntuación máxima 18 y alfa de Cronbach= .80.

Ritmo no lingüístico. Mediante la escala de reproducción de estructuras rítmicas de Stamback (1984). El niño escucha una secuencia de golpes reproducidos por el ordenador y debe imitarla dando golpes con un lápiz. Puntuación máxima 21 y alfa de Cronbach = .85.

Un minuto de lectura. Consiste en la lectura durante un minuto de tantas palabras como se pueda de una lista de 140 ordenadas por dificultad. Alfa de Cronbach = .87.

Escritura de palabras. Consiste en un dictado de 43 palabras con diverso grado de dificultad; alfa de Cronbach = .93.

Diseño

Se utilizó un diseño longitudinal para evaluar la influencia de las habilidades suprasegmentales en un nivel prelector (T1) sobre las habilidades lectoras en 1º (T2).

Resultados

La Tabla 1 muestra la media, desviación típica y el máximo posible de todas las pruebas en T1 y en T2. Los participantes puntúan en la mitad inferior en CF, conciencia

del acento y ritmo no lingüístico en T1, mientras que obtienen una puntuación media en T2.

Tabla 1

Media, desviación típica y máximo posible en la evaluación en preescolar (T1) y en 1º de EP(T2).

Medidas	M	DT
T1		
I (máx= 20)	15.19	3.87
V (máx= 44)	16.92	6.29
CF (máx= 10)	3.20	3.13
CA (máx= 18)	6.24	2.14
R (máx= 21)	9.22	4.09
T2		
CF (máx= 24)	14.05	5.36
CA (máx= 18)	8.80	3.63
R (máx = 21	11.85	4.12
ML	53.36	16.05
E (máx= 43)	26.77	4.09

Nota. I= Inteligencia no verbal; V= Vocabulario; CF= Conciencia Fonológica; CA= Conciencia de Acento; R= Ritmo no lingüístico; ML= Un Minuto de Lectura; E= Escritura; T1= evaluación en preescolar; T2= Evaluación en 1º.

Como se puede observar en la Tabla 2, existen fuertes correlaciones entre las habilidades suprasegmentales en T1 y la lectoescritura en T2.

Tabla 2

Correlaciones Pearson entre las pruebas en la evaluación en preescolar (T1) y en 1º (T2)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. T1: I	-								
2. T1: V	.23*								
3. T1: CF	.32***	.37***							
4. T1: CA	.11	.06	.20*						
5. T1: R	.28**	.31***	.47***	.30**					
6. T2: CF	.40***	.28**	.55***	.26**	.46**				
7. T2: CA	.24**	.18*	.22*	.08*	.27***	.41***			
8. T2: R	.33***	.29**	.37***	.28**	.71**	.48***	.33***		
9. T2: ML	.29**	.37***	.37***	.24*	.38***	.41***	.23*	.49***	
10. T2: E	.25**	.26**	.48***	.29**	.48***	.53***	.40***	.58***	.59***

Nota. I= Inteligencia no verbal; V= Vocabulario; CF= Conciencia Fonológica; CA= Conciencia de Acento; R= Ritmo no lingüístico; ML= Un Minuto de Lectura; E= Escritura; T1= evaluación en preescolar; T2= Evaluación en 1º.*p < .05; **p< .01; ***p< .001.

Para determinar el valor predictivo de las habilidades suprasegmentales en preescolar se realizaron análisis de regresión jerárquica. Las variables de inteligencia, vocabulario y CF fueron introducidas en primer lugar, debido a su conocida influencia en el desarrollo de la lectura. Posteriormente, se introdujo la variable de ritmo no lingüístico en un caso, y de conciencia en acento en el otro para ver la influencia de ambas sobre la lectura y la escritura. Como puede verse en la Tabla 3, los análisis de regresión jerárquica mostraron que tanto las habilidades de conciencia de acento como las de ritmo no lingüístico predijeron las habilidades lectura y de escritura un año más tarde, una vez controlada la influencia de la CF.

Tabla 3

Análisis de regresión jerárquica para predecir las habilidades lectoras en la evaluación en 1º (T2)

		Un Minuto de lectura		Escritura	
	Variables	β final	R2	β final	R2
1	I	.270***	.145***	.215**	.105**
	V	.112***	.145***	.083**	.105**
2	CF	.181**	.046**	.313**	.136**
3[a]	R	.245*	.044*	.326***	.079***
3[b]	CA	.218*	.044*	.268***	.067***

Nota. a, b= en cada ocasión se introdujo una de las dos medidas suprasegmentales como predictor final en el modelo de regresión; I= Inteligencia no verbal; V= Vocabulario; CF= Conciencia Fonológica; CA= Conciencia de Acento; R= Ritmo no lingüístico; T2= Evaluación en 1º; *p < .05; **p< .01; ***p< .001.

El objetivo del estudio era comprobar el papel predictivo de las habilidades suprasegmentales en el desarrollo de la lectoescritura en español.

Un resultado clave del estudio es que las habilidades suprasegmentales predicen una parte importante de la varianza de las habilidades lectoras un año más tarde, incluso después de controlar la CF. Una de las explicaciones propuestas en la literatura indica que la conciencia del ritmo facilita que se identifiquen los límites de las palabras. Esto, a su vez, repercutiría en el desarrollo del vocabulario y de la CF, lo que en última instancia, facilitaría el desarrollo de las habilidades de lectoescritura (Wood et al., 2009). En este trabajo se han usado tareas tanto de ritmo lingüístico (conciencia del acento) como no-lingüístico.

Así, las habilidades suprasegmentales en la edad pre-lectora juegan un papel facilitador del posterior aprendizaje de la lectoescritura, lo que viene a confirmar el papel que tiene la prosodia en la adquisición lectora en español desde edades tempranas, al igual que ocurre en otros estudios de habla inglesa (Holliman et al., 2010).

Estos resultados tienen importantes implicaciones prácticas, entre ellas, la evaluación de las habilidades prosódicas podría ofrecer un indicador temprano de

posibles dificultades lectoras. Además la intervención temprana centrada en aspectos prosódicos podría favorecer la adquisición de la habilidad lectoescritora.

Referencias

Defior, S. y Serrano, F. (2011). La conciencia fonémica, aliada de la adquisición lenguaje escrito. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, 31*(1), 2–13. doi: 10.1016/S0214-4603(11)70165-6.

Gutiérrez-Palma, N., Defior, S. y Calet, N. (2014). Prosodic sensitivity and the acquisition of the prosodic aspects of reading in Spanish. En J. Thomson y L. Jarmulowicz (Eds.) *Linguistic Rhythm and Literacy*. Ed. John Benjamin Publishers. En prensa.

Holliman, A.J., Wood, C. y Sheehy, K. (2010). Does speech rhythm sensitivity predict children's reading ability 1 year later? *Journal of Educational Psychology, 102*(2), 356–366. doi: 10.1037/a0018049.

Stamback, M. (1984). Tres pruebas de ritmo. In R. Zazzo (Ed.), *Manual para el examen psicológico del niño*. (Vol. 1, pp. 261–269). Madrid: Fundamentos.

Wechsler, D. (2001). *WPPSI-II: Escala de Inteligencia de Wechsler para Preescolar y Primaria.* Madrid, Spain: TEA.

Wood, C., Wade-Woolley, L. y Holliman, A.J. (2009). Phonological awareness: Beyond phonemes. In C. Wood & V. Connelly (Eds.), *Contemporary perspectives on reading and spelling* (pp. 7–23). London, England: Routledge.

QUÉ SABEN LOS ALUMNOS DE SECUNDARIA SOBRE LAS PROPIEDADES FÍSICAS Y QUÍMICAS DEL AGUA

María A. Dávila, Mª Teresa Giraldo, Florentina Cañada y Jesús Sánchez-Martín

Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Matemáticas,

Universidad de Extremadura, Badajoz, España

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo detectar las ideas alternativas de los estudiantes de Educación Secundaria sobre las propiedades físicas y químicas del agua y comparar los resultados entre los cuatro cursos de estudio. El agua está presente en nuestra vida diaria y recibimos noticias sobre este tema todos los días. Las ideas alternativas en ciencias son el resultado del intento de los estudiantes por comprender el mundo que les rodea. Estas ideas deben tenerse en cuenta en el proceso de enseñanza/aprendizaje con el fin de promover un aprendizaje significativo. En este sentido, es importante averiguar lo que ya saben los alumnos sobre un tema particular y establecer estrategias de enseñanza que faciliten el aprendizaje significativo de los estudiantes, para así construir los conocimientos científicamente correctos. Como instrumento de recogida de datos se ha utilizado un cuestionario compuesto por 8 preguntas de opción múltiple con una única respuesta correcta. En el estudio participaron 82 alumnos de los cuatro niveles de E.S.O. Los resultados demuestran, en general, que existen ideas alternativas relacionadas con las propiedades físicas y químicas del agua, siendo más notable en 1º que en el resto de los cursos del nivel educativo E.S.O.

Palabras claves: Educación Secundaria, ideas alternativas, propiedades físicas y químicas, agua, aprendizaje significativo.

Abstract

This work aims to identify alternative conceptions (ideas) of students of Secondary Education about physical and chemical properties of water and compare the results between the four different courses. Water is daily present in our lives and every day we receive news about this topic. Alternatives conceptions in science are the result of the attempt students to understand the world around them (their previous experiences). This ideas should be taken into account in the teaching/learning process, in order to promote

the significant learning. In that sense, it is important to find out what students already know on a particular subject and to establish teaching strategies that facilitate meaningful learning for students, to build scientifically correct knowledge. A questionnaire was used as instrument of data collection, it consisted of 8 multiple choice questions with only one correct answer. Sample of study involved 82 students from the four levels of Obligatory Secondary Education. The results showed that there are misconceptions related to the physical and chemical properties of water, being strongest in first than in the rest of the courses of educational level E.S.O.

Key Words: Secondary Education, misconceptions, physical and chemical properties, water, meaning learning.

Introducción

El agua está presente en la vida cotidiana. Su relevancia se pone de manifiesto a través de los medios de comunicación, en noticias en las que el agua se trata desde distintos puntos de vista. Por todos estos distintivos sociales, culturales y vivenciales que rodean al agua, su enseñanza es compleja (Marcén y Cuadrat, 2012).

El agua constituye un contenido escolar que ha estado presente en diferentes propuestas curriculares, además este tema está relacionado con otras áreas del currículo favoreciendo la interdisciplinariedad.

Según el Modelo Constructivista, el aprendizaje se manifiesta como una construcción activa de significados por parte del alumno, realizado a partir de conocimientos previos que posee (Driver, 1986; Gil, Carrascosa y Martínez, 2000; Wanderse, Mintze y Novak, 1994). El profesor debe partir de las ideas previas de los alumnos y diseñar estrategias para que se produzca el choque cognitivo y que el alumno construya un conocimiento científicamente correcto acorde con las orientaciones curriculares (Domingos-Grilo, Mellado y Ruiz, 2004).

Los estudiantes tienen ideas sobre fenómenos naturales antes de que se les enseñe en el aula. En algunos casos, estas ideas no coinciden con los contenidos científicamente correctos.

Driver, Guesne y Tiberghien (1985) reconocieron algunas características comunes en las representaciones de los estudiantes sobre contenidos científicos, basadas en observaciones, en un razonamiento causal simple y centrado en cambios.

Existen estudios que demuestran que los alumnos tienen ideas alternativas sobre algunas propiedades del agua. De hecho, presentan dificultades para distinguir entre cambio físico y cambio químico (López y Vivas, 2009).

El principal objetivo de esta investigación es conocer las concepciones alternativas de los alumnos de Educación Secundario Obligatoria (E.S.O) sobre las propiedades físicas y químicas del agua.

Metodología

Participantes

La muestra de estudio está formada por un total de 82 alumnos de Secundaria del I.E.S. Suárez de Figueroa, distribuidos por cursos, en 1º E.S.O (19 alumnos); 2º E.S.O (27 alumnos); 3º E.S.O (26 alumnos) y 4º E.S.O (10 alumnos).

Instrumento de recogida de datos

Como instrumento para llevar a cabo la investigación educativa se ha utilizado un cuestionario sobre los conocimientos de los alumnos. El cuestionario constaba de 8 preguntas cerradas de opción múltiple con una única respuesta correcta. Cada ítem se basaba en fenómenos cotidianos en los que está presente el agua. Algunas preguntas cerradas han sido seleccionadas de los cuestionarios incluidos en otras investigaciones relacionadas con el objeto de estudio. (Gutiérrez, Gómez y Pozo ,2002)

Resultados y discusión

A continuación se muestran los resultados obtenidos de los ítems más representativos del cuestionario.

Ítem 3.- Si comparamos 1 litro de agua y 1 litro de aceite:

A) La masa del agua es igual a la de aceite porque tienen el mismo volumen.

B) La masa de aceite es mayor porque es más viscoso.

C) La masa de aceite es mayor porque es más denso.

*D) La masa de agua es mayor porque es más densa. **

Figura 1. Porcentajes de alumnos que eligen cada opción.

Los porcentajes globales muestran que la respuesta de mayor elección ha sido la opción C con un 38% superior al de la opción D, que ha sido un 25%.

Puede considerarse que los alumnos tienen la idea alternativa de que 1 litro de aceite tiene más masa que 1 litro de agua porque el primero es más denso, siendo la opción C el mejor distractor. Esta confusión no es exclusiva de estudiantes de secundaria, un estudio llevado a cabo con estudiantes de primaria, se detecta esta confusión. (Cañada, Álvarez y Melo, 2013).

Ítem 7.- Al añadir un detergente al agua:

A) Reacciona con agua y se produce espuma.

B) El detergente es más concentrado y denso, y no se mezcla.

C) El detergente descompone el agua formando burbujas de hidrógeno y oxígeno.

*D) No reacciona, se mezcla. **

Figura 2. Porcentajes de alumnos que eligen cada opción.

Respecto a los datos globales, un 9% de los estudiantes reconoce que entre el detergente y el agua no se produce reacción, mientras que un 49% tiene la idea alternativa de que ambos reaccionan.

Hay que destacar que la respuesta C, relativa a la descomposición del agua en hidrógenos y oxígenos al añadir el detergente, es elegida por un 34% de la muestra. Esta investigación obtiene resultados similares a los de López y Vivas (2009).

Conclusiones

El estudio realizado sobre las concepciones alternativas de los alumnos sobre las propiedades físicas y químicas del agua indican que:

- Un porcentaje elevado cree que el aceite es más denso que al agua. De este modo, puede verificarse la hipótesis 2.
- Los estudiantes muestran dudas a la hora de distinguir si la adición de detergente al agua se considera mezcla o reacción química. Hay que destacar que la mayoría lo atribuye a una reacción química por la formación de espuma. Mediante la aplicación de contenidos, como mezcla y reacción química a fenómenos cotidianos se verifica la hipótesis 3.

Referencias

Cañada, F., Álvarez, R. y Melo, V. (2013). ¿Qué saben los alumnos de Primaria sobre los sistemas materiales y los cambios químicos y físicos? *Campo Abierto.* In press.

Domingos-Grilo, P., Mellado, V. y Ruiz, C. (2004). Evolución de las deas alternativas de un grupo alumnos portugueses de secundaria sobre la fotosíntesis y la respiración celular. *Revista de Educación en Biología*, *7*(1), 10-20.

Driver, R. (1986). Psicología cognoscitiva y esquemas conceptuales de los alumnos. *Enseñanza de las Ciencias*, 4(1), 3-15.

Driver, R., Guesne, E. y Tiberghien, A. (1985). *Children's ideas in science*. Milton Keynes: Open University Press. Trad. cast. de P. Manzano: *Ideas científicas en la infancia y la adolescencia*. Madrid: Morata, 1990.

Gutiérrez, M. S., Gómez, M. A. y Pozo, J. I. (2002). Conocimiento cotidiano frente a conocimiento científico en la interpretación de las propiedades de la materia. *Investigações em Ensino de Ciências*, *7*(3), 191-203.

López, W. O. y Vivas, F. (2009). Estudio de las preconcepciones sobre los cambios físicos y químicos de la materia en alumnos de noveno grado. *Educere. Investigación Arbitrada*, *45*, 491-499.

Marcén, C. y Cuadrat, J. (2012). Argumentos educativos para enseñar-aprender el agua en la enseñanza obligatoria. *Serie Geográfica*, *18*, 65-75.

Wandersee, J., Mintzes, J. y Novak, J. (1994). Research in alternative conceptions in science. En D. Gabel (Ed.), *Research Handbook on Research on Science, Teaching and Learning* (pp. 177-210). New York: McMillan.

TEACHING OF GEOMETRY IN PRIMARY SCHOOLS IN SPAIN USING VAN HIELE MODEL

F. J. Ignacio López de Silanes Valgañón

Universidad Autónoma de Madrid

Abstract

The implementation in the USSR (Wirszup, 1964) of Curricular System of Geometry according to Van Hiele Model was followed by the Chicago Project (Usiskin, 1982) who defined the main lines that were followed by researchers in most countries. We now show the results of the Levels of Thinking of the students from the six grades of a Primary School centre tested in Madrid in 2014 and the comparison against other countries.

Keywords: Van Hiele, Teaching Geometry, Levels of Thinking, Phases of Learning. Teaching Mathematics, Primary School.

Resumen

La implementación del curriculum de geometría según el modelo Van Hiele en la URSS (Wirszup, 1964) fue seguido por el Proyecto Chicago (Usiskin, 1982), donde se definieron las líneas que han seguido los investigadores. En esta vía, mostramos aqui los Niveles de Razonamiento de los estudiantes de los seis cursos de Educación Primaria de un colegio de Madrid medidos en 2014, y su comparación con otros países.

Method

We have determined the distribution of the five Van Hiele Levels of Thinking through the six Primary School courses, using the methodology developed by Zalman Usiskin (1982), which has been applied in many countries.

Van Hiele Model

In the 1950's the Van Hieles, a couple of math teachers, formulated the basis for teaching maths (geometry) by building their Levels of Thinking which classify maths knowledge and the range achieved by students. They proposed their teaching

methodology based on Learning Phases which would be followed in each of the Levels of Thinking. Van Hiele model basics are completed with the Characteristics of Levels.

Levels of Thinking

L1.- Level 1: Visualization. Students are able to name and recognize shapes by their appearance, but they cannot identify properties of shapes.

L2.- Level 2: Analysis. Students develop the ability to analyze shapes using their elements and properties. They are able to classify shapes too, but they cannot explain relationships between the elements and the properties.

L3.- Level 3: Informal Deduction. They are able to create meaningful definitions and follow logical arguments. Logical implications are understood, but not the significance of deduction.

L4.- Level 4: Formal Deduction. Students can construct proofs, understand the role of axioms and definitions and know the meaning of necessary and sufficient conditions.

L5.- Level 5: Rigor. Students at this level can work in different geometric or axiomatic systems.

These levels are used to assess the skills acquired by the students as to classify the curricula knowledge. As Usiskin and other researchers after him did, we shall add the Level 0 (L0) to include those students who have not reached the first of the Van Hiele levels.

Characteristics of Levels

Sequential. The levels are sequential; children must pass through the levels in order, as their understanding increases.

Adjacency. Geometric concepts that are implicitly understood at one level become explicitly understood at the next level.

Linguistics. Each level has its own language, set of symbols and network of relations.

Mismatch. If students are at one level and the language of the teacher is at a higher level, then students may not learn and progress.

Advancement. To move from one level to the next, children need to have many experiences in which they are actively involved in exploring and communicating about their observations of shapes, properties, and relationships.

Phases of Learning

To help students progress from one level to the next, the Van Hieles propose a sequence of five Phases of Learning:

Phase 1.- Information. Students get acquainted with the topic of study and their responses are evaluated.

Phase 2.- Guided orientation. Students explore the topic of study by doing short tasks.

Phase 3.- Explicitation. In this phase students become aware of the relations, try to express them in words, and learn techniques.

Phase 4.- Free orientation. Students learn, by doing more complex tasks, to find his own way in the network of relations.

Phase 5.- Integration. Students summarize all that has been learned about the subject.

Results

We have determined the distribution of geometric Levels of Thinking obtained from Spanish students of Primary School and the statistical analysis of this data (Figure 1). These data provide real assessment of the performance of Spanish students in geometry. In May 2014 we tested 192 Primary School students aged between 6 and 12 years.

Levels of Geometric Thinking obtained from these students are shown in Figure 1, where we hold up the percentage distribution (Z axis) of the Van Hiele levels per course (X axis) and Levels of Thinking (Y axis). Level L0 stands for students who have not reached the first level of Van Hiele (L1), and L1, L2 and L3 stand for the first three Levels of Van Hiele model.

Figure 1 shows the evolution of the acquisition of the Van Hiele levels during the six years of Primary School. Throughout the primary grades, Figure 1 shows how L1 and L2 levels grow, while L0 level decreases. Even in the last years of Primary

School the third level (L3) appears timidly. Figure 2 shows the process of acquisition of the first level (L1) in the first grade. Figure 3 shows an intermediate state of this evolution for children aged 9, where the percentage of students who have not reached the first level (L0) has been reduced to 37%, while 13% of students have already reached the second level (L2). Finally, Figure 4 provides the state at the end of Primary School, showing the levels achieved by children aged 12 years, where 7% have not acquired yet the first level, whereas only 41% have achieved second level (L2), which is the target of Levels Thinking in this stage.

Figure 1

Figure 2

Figure 3

Figure 4

Furthermore, these graphs provide us the criteria to follow in order to analyze the Levels of Geometric Thinking achieved by the students, being positive those profiles where high Van Hiele levels predominate, and being negative those emphasizing in low levels. Particularly the worst are those featuring a prevalence of level L0 of students who have not achieved the first Van Hiele level. In particular, we use these criteria to compare the levels obtained by different groups, such as schools, countries, etc.

Comparison against other countries

I published in 2011 and 2012 a comparison between the levels reached by Chinese students (Taiwanese) (Figure 5), collecting data provided by Der-Bang Wu Hsiu-lan Ma (2005), where we were surprised by the difference in one level between Chinese and Spanish students, as the profile of Chinese students dominates the second level (L2), whereas among Spanish students (Figure 4) predominates the first level (L1) of the Van Hiele Levels of Thinking.

Figure 5

In 2013 Vojtková provided the levels of Czech students aged between 15 and 17 years, also applying Usiskin questionnaire. We have reduced to our format (Figure 6) the accumulated data from the Vojkuvkova. Logically this profile is higher than that of 12-year-old Spanish students, but it is within the similar range we published in 2012 for students of last course of Secondary School in Spain. The Vojtková sample included 215 students, where 111 were male and 104 female, during the spring of 2013.

Figure 6

On the other hand we find the profile of Malaysian students published by Kuek Meng in 2010, featuring a sample of 134 secondary students (aged 14). As it is shown in Figure 7, most students were in the lowest level (L1).

Figure 7

However, the worst Van Hiele student profile was published by Augustus Muyegho (2008) related to 68 Nigerian students (Figure 8) and 68 South African (Figure 9) where nearly half of them were at the level L0, which means that they do not achieve the fist level.

Figure 8

Figure 9

Conclusions

The profile of the levels of thinking in geometry in Primary or Secondary School is important not only in order to analyze the performance of the Educational System in Geometry, but also as the basis for an accurate diagnosis of evaluation results and to balance the levels achieved between different groups or countries, (López de Silanes, 2012).

References

Muyeghu, A. (2008). *The use of the van Hiele theory in investigating teaching strategies used by Grade 10 geometry teachers in Namibia. December 2008.* Rhodes University, Education Department, Grahamstown, RSA

Vojkuvkova, I. y Haviger, J. (2013). *The van Hiele Geometry Test at Czech Secondary School*. Charles University in Prague, Faculty of Mathematics and Physics, Prague, Czech Republic.

Kuek Meng Lie, Hafizah Harun, (2010). *Malaysian students' achievement in solid geometry.* University Teknology Malaysia. Skudai. Malaysia.

Lopez de Silanes Valgañon, F. J. I. (2011). *Didáctica de la geometría: análisis de la enseñanza de la geometría a partir de un estudio de campo según el modelo de Van Hiele.*

Lopez de Silanes Valgañon, F. J. I. (2012). *Didáctica de las Matemáticas.* Editorial Davinci. Col. Redes.

TEACHING OF GEOMETRY IN PRIMARY SCHOOLS IN SPAIN USING VAN HIELE MODEL

F. J. Ignacio López de Silanes Valgañón

Universidad Autónoma de Madrid

Abstract

The implementation in the USSR of Curricular System of Geometry in 1964 according to Van Hiele Model was followed by Usiskin in the Chicago Project in 1982 who defined the main lines that were followed by researchers in most countries. We now show the results of the Levels of Thinking of the students from the six grades of a Primary School centre tested in Madrid in 2014 and the comparison against other countries.

Keywords: Van Hiele, Teaching Geometry, Levels of Thinking, Phases of Learning. Teaching Mathematics, Primary School.

Resumen

La implementación del curriculum de geometría según el modelo Van Hiele en la URSS, en 1964 fue seguido por Usiskin en el Proyecto Chicago en 1982, donde se definieron las líneas que han seguido los investigadores. En esta vía, mostramos aqui los Niveles de Razonamiento de los estudiantes de los seis cursos de Educación Primaria de un colegio de Madrid medidos en 2014, y su comparación con otros países.

Method

We have determined the distribution of the five Van Hiele Levels of Thinking through the six Primary School courses, using the methodology developed by Usiskin (1982), which has been applied in many countries.

Van Hiele Model

In the 1950's the Van Hieles, a couple of math teachers, formulated the basis for teaching maths (geometry) by building their Levels of Thinking which classify maths knowledge and the range achieved by students. They proposed their teaching

methodology based on Learning Phases which would be followed in each of the Levels of Thinking.

Levels of Thinking

L1.- Level 1: Visualization. Students are able to name and recognize shapes by their appearance, but they cannot identify properties of shapes.

L2.- Level 2: Analysis. Students develop the ability to analyze shapes using their elements and properties. They are able to classify shapes too, but they cannot explain relationships between the elements and the properties.

L3.- Level 3: Informal Deduction. They are able to create meaningful definitions and follow logical arguments. Logical implications are understood, but not the significance of deduction.

L4.- Level 4: Formal Deduction. Students can construct proofs, understand the role of axioms and definitions and know the meaning of necessary and sufficient conditions.

L5.- Level 5: Rigor. Students at this level can work in different geometric or axiomatic systems.

These levels are used to assess the skills acquired by the students as to classify the curricula knowledge. As Usiskin and other researchers after him did, we shall add the Level 0 (**L0**) to include those students who have not reached the first of the Van Hiele levels. Van Hiele model basics are completed with the Characteristics of Levels.

Characteristics of Levels

Sequential. The levels are sequential; children must pass through the levels in order, as their understanding increases.

Adjacency. Geometric concepts that are implicitly understood at one level become explicitly understood at the next level.

Linguistics. Each level has its own language, set of symbols and network of relations.

Mismatch. If students are at one level and the language of the teacher is at a higher level, then students may not learn and progress.

Advancement. To move from one level to the next, children need to have many experiences in which they are actively involved in exploring and communicating about their observations of shapes, properties, and relationships.

Phases of Learning

To help students progress from one level to the next, the Van Hieles propose a sequence of five Phases of Learning:

Phase 1.- Information. Students get acquainted with the topic of study and their responses are evaluated.

Phase 2.- Guided orientation. Students explore the topic of study by doing short tasks.

Phase 3.- Explicitation. In this phase students become aware of the relations, try to express them in words, and learn techniques.

Phase 4.- Free orientation. Students learn, by doing more complex tasks, to find his own way in the network of relations.

Phase 5.- Integration. Students summarize all that has been learned about the subject.

Results

We have determined the distribution Levels of Thinking in Geometry obtained from Spanish students of Primary School and the statistical analysis of this data (figure 1). These data provide real assessment of the performance of Spanish students in geometry. In May 2014 we tested 192 Primary School students aged between 6 and 12 years.

Levels of Thinking in Geometry obtained from these students are shown in figure 1, where we hold up the percentage distribution (Z axis) of the Van Hiele levels per course (X axis) and Levels of Thinking (Y axis). Level **L0** stands for students who have not reached the first level of Van Hiele (**L1**), and **L1**, **L2** and **L3** stand for the first three Levels of Van Hiele model.

Figure 1 shows the evolution of the acquisition of the Van Hiele levels during the six years of Primary School. Throughout the primary grades, figure 1 shows how **L1** and **L2** levels grow, while **L0** level decreases. Even in the last years of Primary

School the third level (**L3**) appears timidly. Figure 2 shows the process of acquisition of the first level (**L1**) in the first grade. Figure 3 shows an intermediate state of this evolution for children aged 9, where the percentage of students who have not reached the first level (**L0**) has been reduced to 37%, while 13% of students have already reached the second level (**L2**). Finally, Figure 4 provides the state at the end of Primary School, showing the levels achieved by children aged 12 years, where 7% have not acquired yet the first level, whereas only 41% have achieved second level (**L2**), which is the target of Levels of Thinking in this stage.

Figure 1. Van Hiele levels of Primary School in Spain.

Figure 2. Van Hiele levels of Grade 1 in Spain.

Figure 3. Van Hiele levels of Grade 4 in Spain.

Figure 4. Van Hiele levels of Grade 6 in Spain.

Furthermore, these graphs provide us the criteria to follow in order to analyze the Levels of Thinking in Geometry achieved by the students, being positive those profiles where high Van Hiele levels predominate, and being negative those emphasizing in low levels. Particularly the worst are those featuring a prevalence of level **L0** of students who have not achieved the first Van Hiele level. In particular, we use these criteria to compare the levels obtained by different groups, such as schools, countries, etc.

Comparison against other countries

I published in 2011 and 2012 a comparison between the levels reached by Taiwanese students (figure 5), collecting data provided by Der-Bang Wu Hsiu-lan Ma (2005), where we were surprised by the difference in one level between Chinese and Spanish students, as the profile of Chinese students dominates the second level (**L2**), whereas among Spanish students (figure 4) predominates the first level (**L1**) of the Van Hiele Levels of Thinking.

Figure 5. Van Hiele levels of Grade 6 in Taiwan.

In 2013 Vojtková provided the levels of Czech students aged between 15 and 17 years, also applying Usiskin questionnaire. We have reduced to our format (figure 6) the accumulated data from Vojkuvkova & Haviger (2013). Logically this profile is higher than that of 12-year-old Spanish students, but it is within the similar range we published in 2012 for students of last course of Secondary School in Spain. The Vojtková sample included 215 students, where 111 were male and 104 female, during the spring of 2013.

Figure 6. Van Hiele levels of Secondary School in Czech.

On the other hand we find the profile of Malaysian students published by Kuek & Hafizah (2010), featuring a sample of 134 secondary students (aged 14). As it is shown in figure 7, most students were in the lowest level (**L1**).

Figure 7. Van Hiele levels of Secondary School in Malaysia.

However, the worst Van Hiele student profile was published by Muyeghu (2008) related to 68 Nigerian students (figure 8) and 68 South African (figure 9) where nearly half of them were at the level **L0**, which means that they do not achieve the fist level.

Figure 8. Van Hiele levels of Secondary School in Nigeria.

Figure 9. Van Hiele levels of Secondary School in South Africa.

Conclusions

The profile of the levels of thinking in geometry in Primary or Secondary School is important not only in order to analyze the performance of the Educational System in Geometry, but also as the basis for an accurate diagnosis of evaluation results and to balance the levels achieved between different groups or countries, (López, 2012).

References

Kuek, L. & Hafizah, H. (2010). Malaysian students' achievement in solid geometry. *Recent researches in education*, 142-148. Disponible en http://www.wseas.us/e-library/conferences/2011/Penang/EDU/EDU-22.pdf

López, F. (2012). *Didáctica de las Matemáticas*. Editorial Davinci. Col. Redes. Barcelona.

Muyeghu, A. (2008). *The use of the van Hiele theory in investigating teaching strategies used by Grade 10 geometry teachers in Namibia*. Thesis. Rhodes University, Education Department. Grahamstown. RSA.

Vojkuvkova, I. & Haviger, J. (2013). The van Hiele Geometry Test at Czech Secondary School. In *WDS'13 Proceedings of Contributed Papers, Part I*, (pp. 112-115). Prague. Czech Republic.

EL TRABAJO COOPERATIVO Y LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EDUCACIÓN INFANTIL

José Antonio López Fernández, María Isabel Martínez Belando y Rosa Nicolás Alemán

Universidad de Murcia

Resumen

El aprendizaje cooperativo es aquel en el que todo el conocimiento es construido conjuntamente de manera bidireccional continua, existiendo el mismo grado de autoría entre todos los miembros del grupo. Los efectos positivos del trabajo cooperativo en Educación Física quedan patentes en varios estudios llevados a cabo en los últimos años. Para realizar esta investigación, se ha utilizado el juego como hilo conductor de las actividades propuestas en un aula de Educación Infantil. Los resultados obtenidos muestran que no existe la cooperación esperada en los alumnos y que, por tanto, se debe seguir fomentando el trabajo cooperativo en esta área dentro del aula.

Abstract

Cooperative learning is the one in which all knowledge is built jointly continuous bidirectionally, having the same degree of authorship among all group members. The positive effects of cooperative work in physical education are evident in several studies conducted in recent years. To perform this investigation, we used the game as a thread of the proposed activities in a Childhood Education classroom. Results show that there isn't expected cooperation in students and, therefore, we should continue to promote collaborative work in this area within the classroom.

Introducción

El descubrimiento de las ventajas del aprendizaje cooperativo en Educación Física es reciente. Algunos estudios ponen de manifiesto los efectos positivos de éste frente a otras metodologías basadas en el trabajo individual y competitivo, cuya principal característica es perseguir el éxito a costa del fracaso de los demás. En cambio, en el aprendizaje cooperativo todo el conocimiento es construido conjuntamente de

manera bidireccional continua, existiendo el mismo grado de autoría entre todos los miembros del grupo.

Aprender a cooperar se ha convertido en un componente básico, esencial y previo a toda actividad vinculada al aprendizaje cooperativo, aunque es necesario incrementar la conciencia de grupo antes de introducir este tipo de aprendizaje.

Así pues, la mayor parte del profesorado de 2º ciclo de Educación Infantil justifica la importancia de proponer actividades para desarrollar la cooperación en Educación Física, basándose fundamentalmente en razones de orden psicológico y social como el egocentrismo, que supone una gran limitación para el desarrollo de actitudes cooperativas en los niños de estas edades.

Por todo ello, con la presente investigación y utilizando el juego como eje vertebrador, se han propuesto una serie de actividades de Educación Física, con el principal objetivo de averiguar si los alumnos de Educación Infantil cooperan o no entre ellos.

Metodología

Participantes

El estudio se ha realizado en un colegio público de la región de Murcia, en el cual han participado los 24 alumnos de Educación Infantil que forman una de las aulas de 5 años del centro.

Materiales didácticos e instrumentos de evaluación y medida

Los materiales utilizados durante las 3 sesiones de las que consta la investigación son de tipo convencional y no convencional. Éstos son los siguientes: aros, pelotas, colchonetas, picas, paracaídas de colores, globos, globos de arroz, disfraces y pinturas de caras.

Para evaluar las distintas actividades realizadas y poder observar si se ha conseguido el objetivo propuesto, se han utilizado diferentes instrumentos de evaluación: un registro de las clases a través de la grabación de las sesiones, previo consentimiento de los padres; un diario de autoevaluación del trabajo desempeñado; unos dibujos de los propios niños sobre la última sesión y dos fichas de seguimiento, una grupal y otra individual, que contienen los mismos ítems y cuyos criterios de evaluación se exponen a continuación.

1. ¿Consigue desplazarse de diferentes maneras y orientarse en el espacio adecuadamente a través del juego?
2. ¿Desarrolla la coordinación general de manera adecuada?
3. ¿Se relaciona y se comunica con todo el grupo?
4. ¿Participa en las actividades, juegos, recogida de materiales…?
5. ¿Fomenta la participación grupal?
6. ¿Coopera con el resto del grupo?

Intervención

Para llevar a cabo esta investigación, se han realizado tres sesiones de Educación Física en el aula de psicomotricidad donde se han desarrollado actividades cooperativas que tratan sobre el universo, siendo siempre el juego cooperativo el hilo conductor de la intervención. Cada sesión ha tenido una duración entre 40 - 45 minutos, dependiendo de diferentes factores como el tiempo dedicado a cada actividad o el trabajo que tenían antes o después de dichas sesiones, siempre respetando el ritmo habitual del aula.

La agrupación de los alumnos en las sesiones ha sido de 12 niños, para poder trabajar de una manera más organizada. Tanto antes como después de la actividad motriz, se ha dedicado un tiempo para realizar una asamblea inicial y otra final, para explicar en la primera el contenido que se iba a desarrollar en esa clase y en la segunda, debatir con los alumnos aspectos sobre la sesión.

La mayoría de los juegos han sido planificados para realizarlos de manera colectiva, con el fin de trabajar y fomentar la cooperación entre los alumnos, aumentando el grado de cooperación conforme transcurrían las sesiones. En la primera sesión se han previsto cinco juegos cuyas reglas facilitan el primer contacto de los alumnos con la cooperación; en la segunda, los juegos permiten una mayor cohesión del grupo dadas las características que los componen; y en la tercera, se ha trabajado la cooperación grupal realizando la actividad en parejas, establecidas previamente, atendiendo a las características del alumnado y sin dejar de lado el tratamiento de la diversidad en el aula.

Mientras los alumnos realizaban los diferentes juegos, se iban anotando en el cuaderno del profesor los aspectos más destacados a modo grupal e individual. Hay que

resaltar que las verbalizaciones durante las asambleas y las grabaciones de video han sido recursos muy valiosos para evaluar más detalladamente a los alumnos.

Resultados

En la tabla 1 se encuentran los estadísticos descriptivos de los alumnos, de forma individual, obtenidos en función de los criterios de evaluación expuestos anteriormente.

Tabla 1. *Estadísticos descriptivos individuales*

ALUMNOS	PREGUNTA 1	PREGUNTA 2	PREGUNTA 3	PREGUNTA 4	PREGUNTA 5	PREGUNTA 6
1	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No
2	Sí	Sí	A veces	Sí	No	No
3	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
4	Sí	Sí	A veces	A veces	No	A veces
5	Sí	Sí	A veces	Sí	No	No
6	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
7	Sí	Sí	Sí	Sí	A veces	A veces
8	Sí	Sí	No	Sí	No	No
9	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No
10	Sí	Sí	No	Sí	No	No
11	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No
12	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí
13	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
14	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
15	Sí	Sí	No	Sí	No	No
16	Sí	Sí	A veces	Sí	No	No
17	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No
18	Sí	Sí	A veces	Sí	Sí	No
19	Sí	Sí	Sí	Sí	A veces	Sí
20	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No
21	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No
22	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
23	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
24	Sí	Sí	Sí	A veces	No	No

En la tabla 2 se muestran los estadísticos descriptivos de los alumnos, de forma grupal, obtenidos en función de los criterios de evaluación expuestos anteriormente

Tabla 2- Estadísticos descriptivos grupales

		SI	NO	A VECES
PREGUNTA 1	TOTALES	25	0	0
PREGUNTA 2	TOTALES	25	0	0
PREGUNTA 3	TOTALES	17	3	5
PREGUNTA 4	TOTALES	23	0	2
PREGUNTA 5	TOTALES	9	14	2
PREGUNTA 6	TOTALES	8	15	2

Conclusiones

La principal conclusión que se desprende de esta investigación tras la utilización de los distintos instrumentos de evaluación y a la vista de los resultados obtenidos, es que los niños de Educación Infantil apenas cooperan entre ellos.

Otra de las conclusiones que se ha obtenido después de llevar a la práctica las diferentes actividades cooperativas, es que cada niño iba por libre cuando tenía la ocasión, pues a la hora de trabajar con otros alumnos, éstos siempre mostraban preferencia hacia compañeros con los que se llevaban bien, no con cualquier niño de la clase, por lo que la realización de las actividades ha resultado una tarea más complicada de desempeñar.

Asimismo, otro dato significativo de la investigación ha sido la división entre niños y niñas a la hora de trabajar en parejas o en grupos. Esta apreciación se obtuvo durante una de las sesiones, la cual tenía su espacio delimitado en dos zonas: una de juego simbólico y otra de juego motriz. Se pudo comprobar que los niños se ayudaban y cooperaban en función de lo que les gustaba, no de la pareja con la que trabajaban. En el juego simbólico, cooperaban entre ellos aunque no fuera con sus respectivas parejas, y en el juego motriz, aunque realizaban la actividad de manera más individual, también ocurría lo mismo.

En definitiva, tras la realización de las tres sesiones donde se ha trabajado la cooperación y evaluado la acción de los alumnos, se puede afirmar que los niños, a estas edades, cooperan dependiendo de la actividad que se les plantee.

Referencias

Decreto 254/2008, 1 de agosto, por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

López, V. (coord.) y Otros. (2001). *La sesión en Educación Física: los diferentes modelos y los planteamientos educativos que subyacen*. En E.F.Deportes.com. Año 7 nº 43. Recuperado en: http://www.efdeportes.com/efd43/sesion.htm

LA ENSEÑANZA DE INGLÉS EN EDUCACIÓN INFANTIL: ¿GRAMÁTICA O PRAGMÁTICA?

José Antonio López Fernández, María Isabel Martínez Belando y Rosa Nicolás Alemán

Universidad de Murcia

Resumen

A partir de la década de los 60, diferentes estudios han señalado la importancia del aprendizaje precoz de las lenguas desde los primeros niveles educativos, una vez que el niño haya adquirido un dominio eficiente de su lengua materna, sobre los 3 años de edad. La presente investigación tiene como objetivo averiguar qué método es más eficaz para el aprendizaje del inglés en las aulas de infantil. Para ello, se han llevado a cabo dos propuestas didácticas distintas. La primera de las propuestas gira en torno a un enfoque gramaticalista, empleando materiales y recursos tradicionales. En cambio, la segunda sigue los principios metodológicos del enfoque por tareas, partiendo de situaciones reales y actividades basadas en un contexto compartido. Los resultados obtenidos muestran que la enseñanza del inglés aplicando la segunda metodología posibilita aprendizajes más significativos para los alumnos. Asimismo, se concluye que los alumnos aprenden de manera más significativa cuando se ven envueltos en situaciones pautadas de comunicación, partiendo del contexto, y no con materiales estandarizados que no tienen en cuenta el uso real de la lengua que se pretende enseñar.

Abstract

Since the 60s, several studies have pointed out the importance of early language learning from the earliest educational levels, once the child has acquired an efficient mastery of their mother tongue, about 3 years old. This research aims to find out which method is more effective for learning English in the child classroom. To do this, we conducted two different educational proposals. The first proposal revolves around a gramaticalist approach, using traditional materials and resources. Instead, the second is the methodological principles of task-based approach, based on real situations and activities on a shared context. Results show to teaching English using the second methodology enables for pupils more meaningful learning. It is also concluded that

students learn more significantly when they are involved in patterned media, from the context situations and not standardized materials that do not take into account the actual use of the language to be taught.

Introducción

El enfoque tradicional de la enseñanza de lenguas ha ido evolucionando y la mayor parte de las propuestas metodológicas que se han ido desarrollando a partir de los años 80, han tomado como referente teórico el enfoque comunicativo en el aprendizaje de la lengua, que considera, a diferencia del tradicional (también llamado gramaticalista), que la enseñanza debe estar dirigida a que el niño y la niña puedan utilizar la lengua de manera cada vez más eficaz en diversas situaciones sociales e individuales, por lo que deben participar activamente en aquellas situaciones en las que ésta sea vehículo de comunicación, aprendiendo la lengua en un contexto de interacción real y no ejercitando aisladamente determinadas habilidades descontextualizadas.

Así pues, la concepción lingüística que subyace a los enfoques metodológicos actuales en la enseñanza de la lengua extranjera, como bien exponen Verdú y Coyle (2002), se inscribe en el paradigma de la Pragmática, que entiende la lengua como acción. Aun así, una gran parte de los centros que imparten estas enseñanzas desde Educación Infantil siguen utilizando el método tradicional en sus aulas.

Con esta investigación se pretende averiguar qué metodología permite un aprendizaje más significativo en los alumnos de un aula de 4 años. Para ello, se llevarán a cabo dos propuestas didácticas, cuyo método, resultados y conclusiones se exponen en los apartados siguientes.

Objetivos

Los objetivos que se proponen para esta investigación son:

1. Conocer qué método es más eficaz para el aprendizaje de una lengua extranjera en Educación Infantil.
2. Averiguar con qué método se consigue un aprendizaje más significativo.
3. Comprobar qué metodología es más motivadora para los alumnos.

Método

Materiales

- Propuesta del enfoque tradicional: Libro, flashcards, póster motivador, fichas y CD-Rom.
- Propuesta del enfoque por tareas: Flashcards, poster motivador con material adhesivo, material real sobre el tema, cuento en imágenes, CD con canciones, rotafolios para PDI, caretas y disfraces.

Participantes

Esta investigación se ha realizado durante el curso 2012/2013 en un aula con 24 alumnos de 4 años de Educación Infantil, perteneciente a un colegio público de la región de Murcia.

Instrumentos

Los instrumentos utilizados para evaluar la consecución o no de los objetivos propuestos para esta investigación, serán principalmente la observación directa, así como una serie de criterios de evaluación, que se describen a continuación: Identifica todo el vocabulario trabajado; Reconoce todo el vocabulario trabajado; Produce todo el vocabulario trabajado; Utiliza todos los conceptos aprendidos.

Procedimiento

Se han planificado dos propuestas didácticas basadas en dos metodologías diferentes: el enfoque tradicional y el enfoque por tareas. Se ha procurado que la única variable existente fuera la metodología (aunque dependiendo de ésta, cambia el material empleado). Por ello, el número de términos de vocabulario y contenido a enseñar, el tiempo empleado para trabajar cada metodología y la estructura de cada sesión serán las mismas, así como el grupo al que va dirigido.

Se trabajarán las dos metodologías explicitadas en dos unidades didácticas distintas, divididas en 8 sesiones de 40-45 minutos cada una. Se comenzará llevando a cabo la metodología tradicional, con el tema “I like food”, utilizando el libro de la Editorial Macmillan “Cheeky Monkey” y los materiales a los que los alumnos están acostumbrados. Tras su puesta en práctica, se desarrollará la siguiente unidad didáctica, “Let’s go to the beach!” creada para dicha ocasión, así como los diferentes materiales. Durante cada sesión se utilizará la observación directa para averiguar el grado de adquisición de conocimientos por parte del alumnado. Además, al finalizar cada unidad, habrá actividades grupales de evaluación.

La estructura que se plantea para la ejecución en el aula de ambas metodologías aparece reflejada en las tablas 1 y 2:

Tabla 1. *Estructura de sesiones del enfoque tradicional*

<table>
<tr><th colspan="5">ENFOQUE TRADICIONAL
UNIDAD DIDÁCTICA 2: I LIKE FOOD</th></tr>
<tr><td>SESIÓN 1</td><td rowspan="8">Asamblea</td><td>Presentación tema y vocabulario</td><td rowspan="2">Canción CD-libro</td><td rowspan="7">Ficha individual</td></tr>
<tr><td>SESIÓN 2</td><td rowspan="2">Actividad grupal de vocabulario</td></tr>
<tr><td>SESIÓN 3</td><td>Story song CD-libro</td></tr>
<tr><td>SESIÓN 4</td><td>Juego grupal</td><td rowspan="2">Canción CD-libro</td></tr>
<tr><td>SESIÓN 5</td><td rowspan="2">Actividad grupal de vocabulario</td></tr>
<tr><td>SESIÓN 6</td><td>Story song CD-libro</td></tr>
<tr><td>SESIÓN 7</td><td>Juego grupal</td><td rowspan="2">Canción CD-libro</td></tr>
<tr><td>SESIÓN 8</td><td>Actividad grupal de vocabulario</td><td>Actividad grupal de evaluación de contenidos</td></tr>
</table>

Tabla 2. *Estructura de sesiones del enfoque por tareas*

ENFOQUE POR TAREAS:UNIDAD: LET´S GO TO THE BEACH!						
SESIÓN 1	Asamblea, Warm up: "The good morning song" (2 minutes) "Routines" (15 minutes)	Setting-content explanation: (5 minutes)	Song Presentation (12 minutes)	Question & Answer Referencial (9 minutes)		"The good-bye song" (2 minutes)
SESIÓN 2			Recognition (5 minutes)	Story Presentation (8 minutes)	Drill (5 minutes)	
SESIÓN 3			Content explanation (10 minutes)	Recognition (5 minutes)	Game (7 minutes)	
SESIÓN 4		Drill (10 minutes)	Language Modelling (10 minutes)	Song recitation (4 minutes)	Retelling Format (8 minutes)	
					Preparation (6 minutes)	
SESIÓN 5			Organization (5 minutes)	Preparation (10 minutes)	Language modelling (10 minutes)	
SESIÓN 6		Recognition (5 minutes)	Meaningfull Drill (10 minutes)	Language Modelling (10 minutes)		
SESIÓN 7		Preparation (15 minutes)		Cued dialogue and cheking (15 minutes)		
SESIÓN 8		Setting (5 minutes)	The play (15 minutes)		"Summer´s song" (2 minutes)	

Resultados

En la tabla 3 se encuentran los estadísticos descriptivos pertenecientes al número de alumnos que consiguen o no los objetivos propuestos en función del método aplicado.

Tabla 3. *Estadísticos descriptivos de alumnos que consiguen los objetivos*

Método	Logra los objetivos	Identifica todo el vocabulario	Reconoce todo el vocabulario	Produce todo el vocabulario	Utiliza lo aprendido
Enfoque tradicional	SI	19	17	15	15
	NO	5	7	9	9
Enfoque por tareas	SI	23	21	19	18
	NO	1	3	5	6

Tal y como se puede observar, es el enfoque por tareas el método con el que un mayor número de alumnos consiguen destacar positivamente en los criterios de evaluación propuestos.

El hecho de que destaquen positivamente en dichos criterios (identificar, reconocer, producir y utilizar el vocabulario aprendido), es sinónimo de un aprendizaje significativo, ya que los alumnos demuestran que son capaces de aplicar los conocimientos aprendidos en otras situaciones.

Así mismo, es preciso destacar que gracias a la observación directa de los alumnos durante el desarrollo de las distintas sesiones de ambos métodos, se ha podido apreciar un mayor nivel de motivación e interés en las actividades del enfoque por tareas, traduciéndose este hecho en una mayor participación de los alumnos en dichas actividades.

Conclusiones

En función de los resultados obtenidos las conclusiones que se derivan del estudio realizado son las siguientes:

Primero, el enfoque por tareas se consolida como un método más eficaz que el enfoque tradicional pues el número de alumnos que identifica, reconoce, produce y utiliza en otros contextos el vocabulario de la segunda lengua, en este caso el inglés, es mayor en el primero que en el segundo.

Segundo, el enfoque por tareas permite a los alumnos conseguir un aprendizaje más significativo ya que éstos relacionan los conocimientos previos con los nuevos y los extrapolan a otras situaciones con mayor facilidad que con el enfoque tradicional.

Tercero, el enfoque por tareas es un método más motivador que el enfoque tradicional en tanto que los alumnos se muestran más participativos y atentos con las actividades realizadas.

Por todo ello, los resultados obtenidos tras este estudio nos llevan a apostar por esta metodología y su utilización en edades tempranas, pues facilita la comprensión y producción de la lengua extranjera que se desee aprender al tiempo que fomenta el interés y la motivación del alumnado, tanto por el aprendizaje de la lengua en sí como por la cultura y costumbres del país donde se hable.

Referencias

Verdú. M, & Coyle. Y. (2002). *La enseñanza de inglés en el aula de primaria: propuesta para el diseño de unidades didácticas*. Murcia, España: Universidad de Murcia.

EL "ESQUEMA CASA" EN EL DIBUJO INFANTIL A LA EDAD DE: 4 AÑOS

Víctor Jesús Martín Martínez[*], Magdalena Martín Leyva[**] y Ricardo Marín Viadel[***]

*[*]Departamento de Expresión Gráfica Arquitectónica, Universidad de Granada; **Universidad de Granada; ***Departamento de Didáctica de la Educación Artística, Universidad de Granada*

Resumen

Este trabajo de investigación ha sido realizado con dibujos de casas ejecutadas por infante/as de cuatro años. Su finalidad ha sido intentar definir qué elementos, características, diferencias o similitudes conforman los esquemas casa que se realizan a la edad de 4 años. Siempre que se ha tratado el dibujo infantil, se ha estudiado desde un punto de vista psicológico ó pedagógico. En este trabajo no pretendemos determinar si el niño tiene problemas emocionales, de adaptación, etc. Los estudios del dibujo infantil a lo largo del siglo XX y XXI, se han basado sobre todo en la figura humana, arboles, y la familia. Sin embargo la casa en la edad infantil es la menos estudiada y quizá es la que más nos puede aportar en cuanto al conocimiento que el infante/a tiene sobre la geometría y el desarrollo espacial. Por ello nuestros objetivos ha sido conjuntamente el conocimiento de la geometría y de las tipologías gráficas, la determinación del esquema casa tipo a esta edad, además de conocer cómo surge la expresión gráfica en la edad preescolar. No es un trabajo visto desde el punto de vista de un educador infantil ó pedagógico sino desde la mirada de la Arquitectura.

Palabras Clave: Casa, Arquitectura, Tipologías, Geometría.

Abstract

This research work has been done with drawings of houses executed by children four years. Its purpose has been to try to define which elements, features, differences or similarities make up schemes home at the age of 4 years. Whenever the child drawing has been treated, he has studied from a psychological or pedagogical point of view. In this work do not intend to determine if the child has emotional problems, adaptation, etc. Studies of the child drawing throughout the 20th and 21st century, have been based primarily on the human figure, trees, and the family. But the House in the child age is

the least studied and perhaps is that more we can provide in terms of the knowledge that the child has about geometry and spatial development. For this reason our objectives has been together the knowledge of geometry and graphic types, the schema definition House type at this age, besides knowing comes the graphic expression in the preschool age. It is not a work seen from the point of view of an educator child or teaching, this work is from the point of view of architecture.

Keywords: House, Architecture, Typologies, Geometry.

Introducción

Si nos preguntaran ¿cómo son los dibujos de casas realizados por un infante/a de cinco años ó cuatro ó seis años?, ¿Sabríamos definir qué elementos y características lo conforman? ¿Y qué diferencias o similitudes existen entre los esquemas casa que se realizan en las distintas edades? ó bien ¿en distintas geografías ó sociedades? Siempre que tratamos el dibujo infantil, intentamos apreciarlo desde un punto de vista psicológico ó pedagógico, tratamos aspectos para determinar si el niño tiene problemas emocionales, de adaptación, psico-motrices, etc. El estudio del dibujo infantil a lo largo del siglo XX y siglo XXI, toma como modelo la figura humana, arboles, la familia, la casa. Esta ultima quizá es la menos estudiada y quizá es la que más nos aporta en cuanto al conocimientos sobre la geometría y el desarrollo espacial en el niño/a.La mirada hacia el dibujo de la casa en la edad infantil, es una mirada a la geometría a las tipologías arquitectónicas que se desarrollan en ellos.No es un trabajo visto desde el punto de vista de un educador infantil ó pedagógico sino desde el punto de vista geométrico-arquitectónico, desde la mirada de la Arquitectura.

Método

El estudio se realiza sobre 521 dibujos de distintos colegios de Andalucía oriental. Determinación de parámetros con los cuales se van a trabajar, clasificación de dichos parámetros y cálculo porcentual y análisis de los mismos. Todo ello apoyado por diferentes programas informáticos como: Office Excell 2007, Adobe Bridge CS3 y Autocad.

Como objetivos se pretendió detectar cual era el lenguaje arquitectónico y tipologías que se origina en la ejecución del dibujo casa, (Esquema Casa), determinar el Esquema Casa Tipo a la edad de cuatro (4) años y conocer la geometría.

Resultados

Los esquemas correspondientes a la edad de cuatro años se caracterizan en: esquemas de un cuerpo, por tener una cubierta triangular y un cuerpo rectangular vertical. Que no predomina la chimenea, por tanto el humo no sería una característica de este esquema. En fachada ó cuerpo predomina el cuadrado como hueco ventana, no hay simetría aunque la colocación de huecos suelen estar alineados. Al no existir simetría la posibilidad de combinar el cuadrado con otros elementos del lenguaje es alta y crea más diversidad de composiciones.

Las puertas son inexistentes. En los esquemas de dos cuerpos podemos decir que la cubierta predominante es la formada por el triangulo sobre el cuerpo frontal y el trapecio sobre el cuerpo lateral. En ambas cubiertas se coloca el círculo y la chimenea puede presentarse de dos tipos, tipo perpendicular al plano de cubierta, colocada generalmente en la cubierta frontal y la de tipo vertical colocada generalmente sobre el caballete de la cubierta lateral, estas chimeneas suelen emanar humos tipo M. Los dos cuerpos suelen ser de carácter rectangular vertical, en el frontal aparece la simetría, formada por huecos cuadrados y puerta rectangular vertical, mientras la fachada lateral carece de huecos de ventana y predomina la puerta con rectángulo horizontal. Al igual que los esquemas de un cuerpo, este tipo de esquemas no apoyan sobre la línea base.

Conclusiones

Analizados los resultados porcentuales de las distintas tipologías tanto en esquemas de un cuerpo y esquemas de dos cuerpos se construyen los siguientes esquemas tipos, que nos indican de una manera aproximada como son los esquemas más utilizados en la edad de los 4 años. Sus composiciones tienen matices humanos y carácter muy expresivo. (Figura 1, Figura 2 y Figura 3).

Figura 1

Figura 2

Figura 3

Una característica que los define es el carácter de flexibilidad que poseen los dibujos. No son dibujos que apoyan sobre la línea base, parecen flotar en el espacio del papel.

A esta edad conoce la geometría básica con la que construye su lenguaje arquitectónico pero no tiene la destreza del trazado.

El grafismo se muestra con líneas irregulares y ángulos redondeados con lo que la expresividad se potencia.

Concluiones

Como conclusión obtenemos el esquema de casa tipo a la edad de 4 años. (Figura 4 y Figura 5).

Figura 4. Esquema de casa tipo de 1 cuerpo.

Figura 5. Esquema de casa tipo de 2 cuerpos.

¿EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS?: ESCUCHANDO LAVOZ DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD

Rosario López Gavira, Anabel Moriña Díez, Noelia Melero Aguilar y Almudena Cotán Fernández

Universidad de Sevilla

Resumen

Este trabajo forma parte de un proyecto que está siendo desarrollando en la Universidad de Sevilla: "Barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad identifican en la Universidad" (MICINN, I+D+I, ref. EDU 2010-16264). Un grupo de investigadores de diferentes áreas de conocimiento está llevando a cabo un estudio sobre las barreras y ayudas que identifican los estudiantes, tanto desde el punto de vista de la universidad como institución como en las aulas universitarias. La metodología utilizada ha sido la historia de vida. En la recogida de datos se han utilizado diversos instrumentos como entrevistas en profundidad, fotografías, líneas de vida, etc. Para estudiar las barreras se realizó un análisis de datos estructural y narrativo. En esta comunicación vamos a presentar los resultados referidos a las barreras y ayudas identificadas en las aulas universitarias. En las conclusiones se refleja que el número de barreras señaladas ha sido superior al de ayudas. Así a pesar de que el alumnado reconoce que existen cuestiones positivas que le ha aportado ayudas y apoyo en su experiencia universitaria, todavía queda mucho camino por recorrer. Estas conclusiones serán discutidas con otros estudios previos nacionales e internacionales sobre la misma temática.

Palabras Clave: Enseñanza Superior, Estudiantes con discapacidad, Barreras, Ayudas, Metodología biográfico-narrativa

Abstract

This paper is part of a project that is being developed at the University of Seville: "Barriers and Supports that Disabled Students identify at University" (Project financed by the Spanish Ministry of Science and Innovation, ref. EDU 2010-16264). A group of researchers from different areas of knowledge is carrying out a study on barriers and supports that students identify, both from the point of view of the university as an institution and in the university classrooms. The methodology used has been life story.

For the collection of data, various instruments have been applied such as in-depth interviews, photos, graphic life maps, etc. Structural and narrative data analysis was performed to study the barriers. In this paper we present the results referring to the barriers and supports identified in the university classrooms. The findings reflect that the number of identified barriers has exceeded the number of supports. So, despite students recognizing that there are positive aspects that have brought help and support in their university experience, there is still a long way to go. These findings will be discussed with other national and international studies on the same subject.

Key Words: Higher Education, Disabled Students, Barriers, Supports, Biographical-narrative Methodology

Introducción

Son diversos los estudios internacionales que concluyen que la universidad no está lo suficientemente preparada para incluir al alumnado con discapacidad (Borland y James, 1999; Castellana y Sala, 2006; Fuller, Bradley y Healy, 2004; Holoway, 2001; Hopkins, 2011; Moswela y Mukhopadhyay, 2011; Nielsen, 2001; Prowse 2009; Riddell, Wilson y Tinklin, 2002; Shevlin, Kenny y Mcneela, 2004, etc.). A pesar de la existencia de normativas en los distintos países que regulan el derecho de este alumnado para recibir una educación de calidad y en igualdad de oportunidades, con las adaptaciones curriculares que sean necesarias, lo cierto es, que las medidas que se toman no dejan de ser reactivas antes que proactivas.

En líneas generales, una realidad que se refleja en todos los estudios revisados, como reconocen Adams y Holland (2006), es que este grupo de alumnado se enfrenta a barreras y retos adicionales al resto del colectivo estudiantil. Las barreras que pueden ser estructurales, organizativas, conductuales y/o actitudinales están respaldadas por una sociedad que aunque promueve una legislación en pro de la inclusión de este alumnado, en la práctica no la reconoce.

Metodología de investigación

Los resultados que presentamos en este artículo pertenecen a una investigación más amplia "Barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad identifican en la Universidad" (Dir. Anabel Moriña) con una duración de 4 años (2011-2014). El propósito

del mismo es estudiar desde la perspectiva de los estudiantes universitarios con discapacidad, las barreras y ayudas que identifican en su acceso, trayectoria y resultados en la Universidad.

A través de una metodología biográfico-narrativa, se han planteado distintas fases de investigación. En la primera fase se han contemplado dos momentos. En el primero, se han realizado diversos grupos de discusión (al menos un grupo de discusión para cada uno de los campos de conocimiento) , y entrevistas individuales este primer momento han participado un total de 44 alumnos. En un segundo momento se han realizado micro-historias de vida con 16 estudiantes que participaron en el momento anterior. En la segunda fase de investigación, aún en desarrollo, se han retomado las historias de vida iniciadas con sólo 8 de los estudiantes que participaron en el segundo momento y se están realizando lo que se conoce en metodología biográfico-narrativa como historias de vida en profundidad y polifonía de voces. Como última fase del estudio se está diseñando una propuesta de formación online para el profesorado sobre el tema de la respuesta a la diversidad.

Finalmente, se ha llevado a cabo un análisis y estructural, en el que se ha utilizado un sistema de categorías y códigos (Miles y Huberman, 1994) y el programa de análisis de datos MaxQDA10.

Resultados de la investigación

En este apartado vamos a presentar los resultados referidos a las barreras y ayudas identificadas en las aulas universitarias. En concreto, los datos están organizado en torno a los siguientes elementos:

- Profesorado: actitud ante los estudiantes, relaciones, formación para atender la diversidad, etc.
- Proyectos docentes: desarrollo de metodologías, contenidos, evaluación, recursos, etc.
- Compañeros: actitud y percepción mostrada hacia los estudiantes.

Comenzando con las barreras y ayudas referidas al profesorado resulta significativo como en todos los grupos se ha señalado éste como el principal obstáculo que perciben tanto en las aulas como en la Universidad. Todos los estudiantes han tenido experiencias negativas con determinado profesorado, coincidiendo los

participantes en este estudio que en muchas ocasiones éste se muestra inflexible y no da respuesta a sus necesidades. Comentan también cómo creen que el profesorado no está formado sobre temas relacionados con la diversidad y se muestra poco sensible respecto a éste.

Sin embargo, en sus trayectorias universitarias también han señalado determinados profesores –aunque según dicen, pocos- que han contribuido a su inclusión. Describen a estos docentes como personas con una actitud positiva hacia la discapacidad, flexibles, cercanos y humanos, comprensivos, con actitud de ayuda (ampliando plazos, adaptando exámenes, facilitando materiales, etc.).

Muy estrechamente vinculados al profesor están los proyectos docentes de las asignaturas. En líneas generales, en todos los campos de conocimiento se resalta que en los proyectos docentes no se contemplan adaptaciones para el alumnado que lo precisa. Se comenta que los temarios son excesivos, las clases demasiado teóricas, los sistemas de evaluación centrados exclusivamente en los exámenes, en las asignaturas prácticamente no se usa las nuevas tecnologías y la asistencia obligatoria obstaculiza su participación. Así también en el grupo de Ciencias de la Salud, además se cuestiona el proceso de Bolonia, porque cree que el profesorado está enseñando de la misma manera que lo hacía antes.

Una cuestión que se ha identificado como una barrera en el grupo de Enseñanzas Técnicas y Ciencias Experimentales pero como ayuda en otros grupos, tiene que ver con los trabajos en grupo. Para el primer grupo aprender de esta manera no se identifica como un elemento facilitador ya que por su discapacidad tienen que pasar largos periodos sin poder asistir a clase o con unos horarios adaptados a la misma. Por lo tanto, les resulta difícil poder ser incluidos en un grupo concreto.

Entre las ayudas identificadas por la mayoría de estudiantes además del trabajo en grupo habría que añadir la combinación de clases teóricas y prácticas y el uso de las nuevas tecnologías.

Una última cuestión referida al aula es los compañeros. Hay que tener en cuenta que este es el principal apoyo que identifican en las aulas todos los participantes en la investigación. Incluso llegan a decir que sin sus compañeros no podrían haber seguido cursando sus estudios universitarios.

Conclusiones

Tras el análisis realizado podemos concluir en primer lugar, que el número de barreras señaladas ha sido superior al de ayudas. Es decir, los participantes reconocen que, en ocasiones, han recibido ayudas que les han facilitado su experiencia en las aulas, sin embargo, ponen de manifiesto muchos más obstáculos que les suponen impedimentos día a día en su proceso de aprendizaje.

Específicamente, las principales barreras identificadas por los estudiantes han sido las siguientes:

- Profesorado: comportamiento inflexible ante la discapacidad, ausencia de una formación adecuada, existencia de relaciones distantes entre profesores y alumnos, etc.
- Proyectos docentes: abundancia de clases magistrales, temarios demasiado largos, evaluación exclusiva por exámenes, etc.
- Compañeros: dificultades para establecer relaciones, manifestaciones de rechazo hacia la discapacidad, etc.

Por su parte, las ayudas más relevantes de las que se han beneficiado han sido:

- Profesorado: mantenimiento de relaciones cercanas entre profesores y estudiantes, flexibilidad y adaptación de plazos y horarios, facilitación de materiales para la docencia, utilización de recursos innovadores, etc.
- Proyectos docentes: utilización de nuevas tecnologías, no obligación de asistir y participar en clase, etc.
- Compañeros: gran ayuda para facilitar su inclusión, sería importante apoyos como el alumno colaborador, etc.

De esta forma, podemos afirmar que a pesar de que el alumnado reconoce que existen cuestiones positivas que les ha aportado ayuda y apoyo en su experiencia universitaria, todavía queda mucho camino por recorrer. Por esta razón, en extensiones futuras de este trabajo, vamos a seguir profundizando en este tema para seguir obteniendo evidencias de la realidad que viven los estudiantes con discapacidad en la universidad.

Referencias

ADAMS, M. Y HOLLAND, S. (2006). Inproving Access to higher education for disabled people. En M. Adams y S. Brown (Eds.). *Towards inclusive learning in higher education.* London: Routledge, 10-22.

BORLAND, J. y JAMES, S. (1999). The learning experience of students with disabilities in higher education. A case study of a UK university. *Disability & Society*, 14 (1), 85-101.

FULLER, M., BRADLEY, A. y HEALEY, M. (2004). Incorporating disabled students within an inclusive higher education environment, *Disability & Society*, *19*(5), 455 – 468.

HOLLOWAY, S. (2001). The experience of higher education from the perspective of disabled students. *Disability & Society*, *16*(4), 597-615.

HOPKINS, L. (2011). The path of least resistance: a voice-relational analysis of disabled students'experiences of discrimination in English universities, *International Journal of Inclusive Education*, *15*(7), 711-727.

MILES, M. B. y HUBERMAN, A. M. (1994). *Qualitative data analysis.* Beberli Hills, CA: Sage Publications.

MOSWELA, E. y MUKHOPADHYAY, S. (2011). Asking for too much? The voices of students with disabilities in Botswana, *Disability & Society*, *26*(3), 307 - 319.

NIELSEN, J. A. (2001). Successful University Students with Learning Disabilities, *Journal of College Student Psychotherapy*, 15 (4), 37-48.

PROWSE, S. (2009). Institutional construction of disabled students, *Journal of Higher Education Policy and Management*, *31*(1), 89-96.

RIDDELL, S., WILSON, A. y TINKLIN, T. (2002). Disability and the wider access agenda: supporting disabled students in different institutional contexts. *Widening Participation and Lifelong Learning*, *4*, 12–26.

SÁNCHEZ PALOMINO, A. (2011). La Universidad de Almería ante la integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad: ideas y actitudes del personal docente e investigador. *Revista de Educación*, *354*, 575-603.

SHEVLIN, M., KENNY, M. y MCNEELA, E.(2004). Participation in higher education for students with disabilities: an Irish perspective', *Disability & Society*,*19*(1),15-30.

CONSUMO MUSICAL Y TIC ENTRE LOS UNIVERSITARIOS DE HOY

Juan Rafael Hernández Bravo, José Antonio Hernández Bravo, María Del Valle De Moya Martínez y Ramón Cózar Gutiérrez

Universidad de Castilla La Mancha

Resumen

La incorporación de las TIC a todos los ámbitos de la vida cotidiana ha supuesto una revolución que plantea nuevas formas de entender la sociedad y la cultura de hoy. En este contexto tecnológico, observamos una popularización de diferentes herramientas y dispositivos digitales que son utilizados frecuentemente por los jóvenes para acceder y consumir música. A partir de esta evidencia, efectuamos una investigación de enfoque cuantitativo y diseño no experimental con el objeto de conocer los patrones de uso y consumo musical mediante el empleo de las TIC en la población universitaria, determinando sus actitudes hacia ese hecho. Este estudio se realizó en la Facultad de Educación de Albacete-UCLM durante el primer trimestre del curso 2013-14. Para ello, administramos el Cuestionario USMUS (De Moya, Hernández, Hernández y Cózar, 2012) a una muestra de estudiantes del Grado de Maestro de Infantil y Primaria (N = 156). Los resultados obtenidos mostraron que los universitarios poseían unos conocimientos, actitudes y usos aceptables de las TIC a la hora de acceder a la música en su vida diaria. Así, es relevante destacar la vinculación de diferentes herramientas tecnológicas y el consumo musical para su formación personal, las relaciones sociales y su tiempo de ocio.

Palabras clave: consumo musical, TIC, jóvenes, universitarios.

Abstract

The introduction of ICT tools in our daily life has caused a revolution that changes the point of view to understand our society and culture. In this technological context, young people use different tools and digital devices to access and to consume music. From this statement, we developed a quantitative research approach and non-experimental design in order to understand the usage patterns and musical consumption through the use of ICT in university students, as well as their attitudes. This study was conducted at the Faculty of Education in Albacete-UCLM during the academic year 2013-14. We

administered the questionnaire USMUS (De Moya, Hernández, Hernández, and Cózar, 2012) to a sample of students from the Master Degree (N = 156). Results showed an adequate knowledge, uses and attitudes in young people that consume music by means of ICT for their personal consumption, social relations and leisure time.

Key words: Music consumption, ICT, young people, university students.

Introducción

La música es una de las manifestaciones culturales más ricas y características del ser humano, ya que aúna al mismo tiempo aspectos fisiológicos, cognitivos y emocionales con otros artísticos y sociales. La música se alza como una herramienta para la expresión de ideas, sentimientos y emociones (North, Hargreaves, y O'Neill, 2000) y como un medio para la comunicación interpersonal (Storr, 1992). Si bien, el éxito del uso de la música entre el gran público no ha de buscarse en una formación musical específica, sino en el disfrute personal o en un acto colectivo, que genera el sentido de pertenencia a una comunidad o cultura (Schäfer, y Sedlmeier, 2009).

La música ha sido en su historia el reflejo de la sociedad de la que parte y de la que se nutre. En la actualidad, la realidad tecnológica y consumista influye de manera decisiva en la producción, el uso musical y la actitud hacia ella, siendo la música comercial la más extendida entre los usuarios digitales. Las grandes compañías musicales marcan los patrones de consumo dirigidos a un público joven, quizás uno de los sectores de la población más proclives a la utilización de la música como medio de comunicación entre su grupo de edad. El auge de las TIC ha potenciado la expansión global de cualquier tipo de música dando lugar a una nueva cultura alrededor de los dispositivos y plataformas digitales que ofrecen al público consumidor nuevas posibilidades en cuanto a acceso, copia y tratamiento de la música. En este sentido, la popularización y abaratamiento de reproductores y otras herramientas tecnológicas ha contribuido al éxito de la difusión musical que, unido al cauce planetario que brinda Internet, ha puesto a disposición del público una oferta casi ilimitada e instantánea caracterizada por su facilidad de uso (Giráldez, 2005).

En el ámbito educativo, y más concretamente en el universitario, las TIC han supuesto una revolución sin precedentes, y en el caso de la música las nuevas tecnologías ayudan a acercarse a ella de una manera más motivadora e interactiva. El

perfil del estudiante universitario que habitualmente emplea las TIC en su vida académica y personal se sitúa en una franja de edad entre 18 y 30 años y está al tanto de las últimas novedades digitales. Además, consume diariamente música de diversos géneros y estilos a través de dispositivos multimedia y de forma *on-line* (Barrios, 2009). Estos nuevos usos musicales y sus implicaciones sociológicas y educativas han despertado el interés de diversos investigadores (Brown, 2006; Cox y Abbott, 2004; De Moya, Hernández, Hernández y Cózar, 2014; Lantos y Craton, 2012), dentro de un campo creciente de estudio y de actual relevancia.

A partir de estas consideraciones, emprendimos el estudio recogido en el presente artículo, con los siguientes objetivos de investigación:

1) Analizar el conocimiento que tienen los jóvenes universitarios sobre los dispositivos y herramientas electrónicas para acceder a la música.

2) Determinar cuáles son los usos musicales de estos estudiantes a través de las TIC.

3) Conocer las actitudes del alumnado estudiado que consume música por medio de las nuevas tecnologías.

Método

Este estudio contó con un enfoque cuantitativo y un método no experimental, concretamente un diseño descriptivo mediante encuesta (Cardona, 2002), con el fin de conocer los patrones de uso y consumo musical mediante el empleo de las TIC en la población universitaria, determinando sus actitudes hacia ese hecho. Los estudios descriptivos se emplean para describir fenómenos humanos y en el campo educativo constituyen una opción de investigación cuantitativa para realizar descripciones de los hechos educativos (Mateo, 2004).

Los participantes fueron 156 estudiantes (73% mujeres y 27% varones) de la Facultad de Educación de Albacete, Universidad de Castilla-La Mancha, que cursaban estudios del Grado de Maestro en Infantil y Primaria durante el primer trimestre del curso 2013-14. Su media de edad era de 20.2 años. El criterio seguido para la selección de los participantes fue el de disponibilidad y accesibilidad muestral.

De acuerdo a la metodología elegida, se administró el Cuestionario USMUS (véase De Moya, Hernández, Hernández, y Cózar, 2014) formado por un total de 60 ítems divididos en tres bloques, cuya respuesta se realiza sobre una escala tipo Likert,

con cuatro puntos posibles (de *Nada* a *Mucho*). Este cuestionario, que presenta una adecuada consistencia interna (α=.842) y fue validado mediante las técnicas de juicio de expertos (*N*=17) y estudio piloto (*N*=25), tiene como principal finalidad aproximarse al conocimiento del uso y el consumo musical de la población juvenil universitaria, además de determinadas actitudes de este grupo social hacia la música.

Para el análisis de datos se utilizó el paquete estadístico SPSS para Windows versión 18, calculando descriptivos como frecuencias y porcentajes para estudiar el fenómeno abordado.

Resultados

Para una mejor comprensión de los resultados, éstos se presentan por objetivos de investigación y resumidos en gráficos.

Objetivo 1. Analizar el conocimiento que tienen los jóvenes universitarios sobre los dispositivos y herramientas electrónicas para acceder a la música.

Figura 1. Conocimientos de dispositivos y herramientas TIC para el consumo musical

Objetivo 2. Determinar los usos musicales de estos estudiantes a través de las TIC.

Figura 2. Uso de dispositivos y herramientas TIC para el consumo musical

Objetivo 3. Conocer las actitudes del alumnado que consume música con las TIC.

Figura 3. Actitudes hacia el consumo musical a través de las TIC

Discusión y conclusiones

En líneas generales, los resultados revelaron conocimientos, usos y actitudes aceptables de los universitarios en cuanto al consumo musical por medio de las TIC, destacando la importancia de las herramientas tecnológicas para su relación y tiempo de ocio. Así, los jóvenes encuestados sobresalían en el conocimiento de reproductores digitales de sonido (*M*=3.37; *DT*=.70) y portales de vídeo musicales (*M*=3.50;

DT=.67), así como en el uso generalizado de estos portales *on-line*. Estos resultados ponen de manifiesto, por un lado, la popularización del mundo digital entre los jóvenes universitarios en cuanto a conocimiento y uso de las herramientas tecnológicas, y por otro lado, el acceso a la música a través de Internet y de canales audiovisuales como *Youtube*, un hecho que determina una forma de consumo musical caracterizada por la inmediatez, la búsqueda de contenidos musicales gratuitos y la disponibilidad de todo tipo de música en la red en cualquier momento y lugar. Por el contrario, los estudiantes apenas conocían ni usaban la pizarra digital con fines musicales (*M*=2.47; *DT*=1.00), ni tampoco el blog o la wiki para hacer críticas musicales (*M*=1.69; *DT*=.77), una realidad que evidencia un consumo poco reflexivo y superficial de la música a través de las TIC. Respecto a las actitudes hacia el consumo musical a través de las TIC, cabe resaltar las respuestas positivas a los ítems "Es importante en la vida diaria", "Es necesaria practicarla desde niño" y, sobre todo "Es fácil acceder a la música mediante las TIC", con medias por encima de 3.50 (3.56, 3.54, 3.81, respectivamente), poniéndose de manifiesto una nueva conciencia personal y grupal que gira en torno a las nuevas tecnologías.

En definitiva, el acceso fácil, inmediato y generalmente gratuito a la música que brinda las TIC no sólo ha dado lugar a nuevas formas de consumo musical, sino que además ha transformado el valor social y cultural de la música en la actualidad, debido a que la ausencia de esfuerzo para acceder a ella ha originado su progresiva devaluación. Por lo tanto, se abre una línea interesante de investigación para conocer en su justa medida este fenómeno de primera magnitud por las implicaciones sociológicas, culturales y educativas que presenta.

Referencias

Barrios, A. (2009). Los jóvenes y la red: Usos y consumos de los nuevos medios en la sociedad de la información y la comunicación. *Signo y Pensamiento, 28(54)*, 265-275.

Brown, A. (2006). *Computers in music education: Amplifying musicality*. Nueva York: Routledge.

Cardona, M. C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Madrid: EOS.

Cox, M. y Abbott, C. (2004). A review of the research literature relating to ICT and attainment. *British Educational Communications and Technology Agency, 19*, 1-58.

De Moya, M. V., Hernández, J. A., Hernández, J. R., y Cózar, R. (2014). Usos y actitudes musicales de los jóvenes a través de las TIC. *Música y Educación, 97*(1), 42-53.

Giráldez, A. (2005). *Internet y educación musical*. Barcelona: Graó.

Lantos, G. P., y Craton, L. G. (2012). A model of consumer response to advertising music. *Journal of Consumer Marketing, 29*(1), 22-42.

Mateo, J. (2004). La investigación ex post-facto. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 195-230). Madrid: La Muralla.

North, A. C., Hargreaves, D. J., y O'Neill, S. A. (2000). The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology, 70(2),* 255-272.

Schäfer, T., y Sedlmeier, P. (2009). From the functions of music to music preference. *Psychology of Music, 37*(3), 279-300.

Storr, A. (1992). *La música y la mente*. Barcelona: Paidós.

USOS Y PERCEPCIONES DE LA TELEFONÍA MÓVIL ENTRE ADOLESCENTES

Gabriel À. Vich-i-Martorell

Universitat de les Illes Balears

Resumen

El creciente uso de la telefonía móvil acaecido en los últimos años ha tenido lugar también entre los adolescentes de nuestra sociedad. Por ser un instrumento tan útil y a la vez tan poderoso, convierte en necesario saber qué uso hacen de ella los jóvenes y cómo la perciben. Con tal finalidad se diseñó y administró en la primavera de 2013 una encuesta. Se seleccionaron un instituto público de enseñanza secundaria, un centro concertado y un centro privado, con tal de recoger diferentes realidades socioeconómicas, en la ciudad de Palma (Mallorca). Se obtuvieron 836 encuestas válidas. Los resultados mostraron que, efectivamente, la inmensa mayoría de los adolescentes posee teléfono móvil, y que lo utilizan básicamente para comunicarse, navegar por internet, usar redes sociales y jugar. Es destacable que los mismos entrevistados proporcionan evidencias de su propia posible dependencia del teléfono móvil: son muchos los que confiesan que mirar la pantalla es lo primero y lo último que hacen cada día, su malestar al dejarlo olvidado, o sus nervios al ver que se acaba la batería. Estas últimas cuestionen requerirían una investigación más profunda y precisa.

Abstract

The increasing use of mobile phones occurred in recent years is also obvious among adolescents in our society. Being such a useful tool and yet so powerful, it becomes necessary to know how teenagers use it and how they perceive mobile communications.

To this end a survey was designed and conducted in the spring of 2013. Three different types of high schools (a public secondary school, a ‘concerted’ school and a private school) were selected, in order to reach different socio-economic realities in the city of Palma (Mallorca). 836 valid questionnaires were obtained. The results showed that, indeed, the vast majority of teenagers own a mobile phone, and basically use it to communicate, surf the internet, use social networks and play games. It is remarkable that the same respondents provide evidence of their own possible dependence on mobile

phones: many of them admit that looking at the screen is the first and the last thing they do every day, their discomfort when leave it forgotten, or the nerves they feel when detect that the battery is nearly empty. The latter question would require further and more accurate research.

Introducción

El uso de la telefonía móvil ha crecido de forma espectacular en la última década. En Europa, los ingresos de la operadores han crecido a ritmo de un 10% anual, convirtiéndose en uno de los principales sectores dentro de la economía europea (Jurísic y Azevedo, 2011). Entre los segmentos con mayor crecimiento y penetración de la telefonía móvil está precisamente, la juventud, especialmente para establecer comunicaciones frecuentes y aumentar sus relaciones sociales (Igarashi, Motoyoshi, Takay, y Yoshida, 2008). Puede considerarse que, desde muy jóvenes, adoptan la telefonía móvil como parte integral de sus vidas, usándola no sólo para hablar sino para "mensajear", descargar música, tomar fotografías, acceder a internet, etc. (Walsh, White, Cox y Young, 2011). Hay quien incluso va más allá, pues postulan que para los jóvenes el teléfono móvil es una representación material del propio 'yo', una forma de expresar la propia identidad dentro del grupo, o incluso una especie de "apéndice" del propio cuerpo físico (Walsh et al, 2008).

En el caso español, la penetración de los *smartphones* llega al 53,7% de los hogares, el ordenador portátil al 46,7%. En un 95,6% de los hogares hay al menos un usuario de teléfono móvil. Dicho consumo de telefonía móvil supuso un gasto de 1.211 millones de euros, mientras que el gasto en internet alcanzaba los 704 millones de euros. Se calcula que un 32% de la población compra por internet (Ontsi, 2014).

En este contexto se enmarca la investigación realizada, teniendo por principales objetivos:

- Conocer las principales características del uso de la telefonía móvil por parte de los adolescentes
- Evaluar el grado de consciencia sobre el coste que supone
- Analizar diferencias de uso según características socio-económicas

Metodología

Para la consecución de dichos objetivos se diseñó un cuestionario con 60 preguntas, de las cuales 54 hacían referencia a formas de uso y percepciones relacionadas con la telefonía móvil, mientras que las restantes eran de clasificación de los participantes.

Se elaboró un muestreo por conglomerados, eligiéndose al azar un Instituto de secundaria público, un centro escolar concertado, y un centro privado. En ellos se pasó la encuesta a todos los alumnos de ESO que se hallaran en clase el día acordado con la dirección de los centros para su elaboración.

Se llevó a cabo la encuesta en la primavera de 2013, en la ciudad de Palma, obteniéndose en total 836 encuestas válidas.

Resultados

El 91,98% de los jóvenes estudiantes de ESO poseen teléfono móvil, habiendo pocas diferencias entre los diferentes tipos de centros escolares (público 88,63%, concertado 92,16%, privado 94,32%). La mayoría de los que no lo poseen se sitúa en la franja de 12 y 13 años. Sí aparecen mayores diferencias a la hora de determinar qué proporción se corresponde a teléfonos inteligentes '*smartphones'*, habiendo mayor presencia en los centros concertado y privado (81,62% y 83,94% respectivamente) que en el público (67,91%).

Entre los argumentos proporcionados por los que no tienen teléfono móvil para justificar su situación, destacan:

- Los padres no lo permiten 40,91%
- No desea tener 27,27%
- Lo ha perdido o se lo han robado… 16,67%
- Motivos económicos 9,09%

¿Cómo y para qué lo usan?

No puede decirse que haya habido sorpresas en cuanto a los principales usos que dan a la telefonía móvil actual: navegar por internet, las redes sociales, comunicarse con amigos y familiares, y jugar han sido las principales respuestas proporcionadas por los jóvenes.

Por lo que respecta a la navegación por internet, se dan 'escalones' de casi cinco puntos entre los diferentes tipos de centros:

- Público 48,66%
- Concertado 53,55%
- Privado 57,19%

Entre las actividades de comunicación, se habla poco y los SMS casi ni existen, y gana el '*whatsapp'*, siendo mayoritario en todos los centros, aunque aquí las diferencias son mayores, sin duda ligadas a la mayor presencia de *smartphones* en los centros concertado y privado:

- Público 56,15%
- Concertado 65,96%
- Privado 75,59%

Cerca de la mitad, con pocas diferencias entre centros, lo usa para jugar (público 40,11%, concertado 45,04%, privado 45,48%).

Más interesantes resultan los diferentes usos relacionados con las redes sociales, tanto observando las diferencias por centros como entre las mismas redes

Tabla 1. *Uso de redes sociales, por redes y centros*

	Tuenti	Facebook	Twitter
C. Público	60.43%	60.96%	13.90%
C. Concertado	69.15%	36.88%	25.53%
C. Privado	74.25%	40.80%	25.75%

Parece evidente que Tuenti es la red social que triunfa entre los adolescentes, mientras que la que fracasa es Twitter, quedando Facebook a medio camino… De esta última podemos destacar la gran diferencia entre el centro público y el concertado, con muy poca penetración en este último.

¿Cómo lo perciben?

A diferencia de Plant (2000), los adolescentes no perciben el teléfono móvil como una parte esencial de la imagen personal. Curiosamente, es en el centro público (28,34%)

donde se da un mayor acuerdo con esta idea, a pesar de caracterizarse sus estudiantes por pertenecer a clases socioeconómicas bajas o muy bajas.

Es también en el instituto público donde más se usa a escondidas del profesor. Un 44,39% de los estudiantes reconoce haberlo hecho, frente a sólo el 13,12% del centro concertado y el 22,41% de la escuela privada. Tenemos aquí diferencias muy grandes que merecerían mayor profundidad de investigación y detalle sobre qué motiva comportamientos tan dispares.

Afortunadamente, los jóvenes perciben ya como de mala educación el muy habitual gesto de manejar el teléfono durante las comidas. No deja de ser curioso que haya diferencias, que podríamos calificar de grandes, entre la cena y la comida…

Tabla 2. *Percepción como de mala educación el uso en comidas*

	Comida	**Cena**
C. Público	38.44%	59.89%
C. Concertado	80.14%	68.08%
C. Privado	82.28%	67.23%

Más preocupante resultan la cantidad de jóvenes que reconocen que mirar el móvil es lo primero y/o lo último que hacen cada día, al despertarse o antes de dormir.

Tabla 3. *Mirar el móvil es lo primero y/o lo último del día*

	Lo Primero	**Lo Último**
C. Público	62.03%	63.11%
C. Concertado	39.62%	47.88%
C. Privado	44.48%	50.17%

A los datos anteriores, debemos añadir los siguientes para confeccionar un posible estado de ‘alerta’ ante una creciente móvil-dependencia entre los jóvenes. Ellos mismos reconocen:

- Sentir nervios al ver que se está acabando la batería (43%)
- Preferir un castigo sin salir a uno sin móvil (30%)
- Considerar peor quedarse sin móvil que sin ordenador (30%)

- Sentir ansiedad y nervios si un día se olvidan el móvil (25%)

Conclusiones

Los datos evidencian que el consumo de telefonía móvil forma parte del estilo de vida de los adolescentes de nuestro país. Son pocos los que no poseen un terminal móvil, y entre los que no lo tienen la principal razón radica en la oposición de los padres, correspondiéndose principalmente con los adolescentes de menor edad (12-13 años).

A pesar de ser relativamente recientes, la mayoría de los adolescentes posee un *Smartphone*, si bien en este punto se notan las diferencias socioeconómicas, al ser mucho más presentes en los centros concertado y privado que no en el público. Básicamente los utilizan para mensajería tipo *whatsapp*, navegar por internet, hacer uso de redes sociales y jugar. Ninguno de los entrevistados comentó que haga un uso del móvil con fines educativos o relacionados con sus estudios. Por tanto, a pesar de ser máquinas más próximas a ordenadores que a clásicos teléfonos, los *smartphones* en manos de adolescentes son básicamente instrumentos de comunicación y socialización.

Finalmente hay que indicar que los datos proporcionan ya ciertas evidencias para los que argumentan que la adicción a la telefonía móvil puede llegar a ser una realidad y un problema social. La cantidad de jóvenes que confiesan que mirar el móvil es lo primero y/o lo último que hacen cada día, así como sus sensaciones cuando no lo llevan consigo, o bien se dan cuenta que se están quedando sin batería merecen mayor atención y una más profunda investigación.

Referencias

Igarashi, T., Motoyoshi, T., Takai, J., & Yoshida, T. (2008). No mobile, no life: Selfperception and text-message dependency among Japanese high school students. *Computers*

Jurisic, B., & Azevedo, A. (2011). Building customer–brand relationships in the mobile communications market: The role of brand tribalism and brand reputation. *Brand Management*, *18*(4/5), 349–366.

ONTSI (2014). La sociedad en red. Informe anual 2014. Recuperado el 27-07-14, de. http://www.ontsi.red.es/ontsi/sites/default/files/informe_anual_la_sociedad_en_red_2013_ed._2014.pdf

Plant, S. (2000). 'On The Mobile: The Effect of Mobile Telephones on Social and Individual Life'. Recuperado el 27-07-14 de http://www.motorola.com

Walsh, S., White, K., Cox, S., Young, R. (2011). Keeping in constant touch: The predictors of Young Australians' mobile pone involvement. *Computers in Human Behavior*, 27, 333-342

Walsh, S. P., White, K. M., & Young, R. M. (2008). Over-connected? A qualitative exploration of the relationship between Australian youth and their Mobile phones. *Journal of Adolescence*, *31*, 77–92.

SCHOOL LIFE UNDERSTANDING THANKS TO THE EVALUATION OF THE CPE'S ROLE IN SCHOOL MANAGEMENT

Véronique Barthélémy

Université de Lorraine, ESPE de l'Académie de Nancy-Metz

Abstract

The French school administration can be qualified as specific if we consider the actors involved in the management. Indeed, if the headmaster is in charge of the high school governance, he is helped by a school advisor ("Conseiller Principal d'Education", CPE) to manage school life and principally the administrative, pedagogic and educational fields. Up to now, a little is known concerning French school life management; so sociological Anglo-Saxon studies dealing with school policies allowed to defining the notion of "school climate". We aim at understanding the school life organization through the assessment of the CPE's role in school management and more particularly, his relationship between headmasters, teachers and pupils. The method used in this research is composed of two phases: a quantitative one and a case study. We interviewed headmasters, school advisors, teachers and pupils in ten different high schools. To conclude, a gap is to appear between the CPE's conception of this job and the actors' expectations: the first ones willing to play an educational role, the second ones wishing the CPE to be responsible for the rules' application. Nevertheless, the case studies results suggest that a collegial school life management, based on new school policies, should be considered.

Resumen

Una de las particularidades de la administración de los establecimientos escolares franceses atañe a las personas que intervienen. En efecto, si la dirección corre a cargo de un jefe de establecimiento, un actor específico al sistema francés, el Consejero Principal de Educación (CPE), participa en la construcción de la vida escolar, especialmente en los ámbitos administrativos, pedagógicos y educativos. Ahora bien, a día de hoy, pocas investigaciones sobre la gestión de esta "vida escolar" son disponibles. Proponemos, mediante el estudio de esta figura, comprender mejor dicha organización. Para ello, dos

tipos de análisis son llevados a cabo: uno cuantitativo y otro cualitativo. De este estudio se desprende un desfase entre la concepción de los CPE de su profesión y las expectativas de los actores hacia los CPE: los primeros quieren desempeñar una función educativa, los segundos quieren que el CPE sea el responsable de la aplicación de las reglas. Sin embargo, el estudio cualitativo deja entrever una cierta construcción colectiva de la vida escolar, especialmente para la planificación de las actividades extraescolares y la inclusión del alumno con necesidades educativas específicas. Esta investigación da acceso a las lógicas de los actores en la construcción de un modelo colegial de funcionamiento de un establecimiento escolar.

1. Research Context

1.1 School models in sociology

Work in sociology shows the importance attached to schools. Since 1968, an institutional movement has been set up to make the institution an autonomous educational organization (Ballion, 1994), i.e. a complex and original background with its own style and a specific climate, based on social relations and a mobilization of its specific actors.

1.2 The involvement of actors in the management of a school

During his tenure of office, the headmaster is nowadays consideredthrough variables such as the sharing of common educational values (Hargreaves, 1995), the ability to involve actors (Heck et Marcoulides, 1996) and the recognition of the roles of each actor (White, 1992). For the school adviser (CPE), a prescribed text analysis puts forward an involvement in teaching and education, as to set up the best conditions for teenagers'individual and collective life. Thus, they become essential partners occupying a special place (Delaire, 1997) between the head of the school and the teachers. However, will these professional changes lead to positive effects in terms of relationships between actors?

1.3 Research aims

Schools are encouraged to develop a policy based on the construction of common values and to ensure the collaboration of actors as to fulfil the varied educational goals, to overcome difficulties and to organize the best conditions in school life. Actors must meet new skills in school life (Piquenot et Vitali, 2007). But this collaboration is not

natural (Delaire, 1997). In addition, each CPE, according to the expectations of the head andhis own knowledge of the institution, can develop different postures, which lead us to the following assumptions: local factors (characteristics of institutions and actors) have an effect on the level of involvement of actors and on their fields of involvement.

2. Method

2.1 Materials

Our quantitative research relies on multiple-choice papers to be filled in by heads, CPE, teachers and students. The paper main targets are closely looked at in four situations: the functioning of school life, the course of study, student's project follow-up and social-cultural activities. In each questionnaire, these situations are specified with items adapted to the specificities of the actors i.e. items are meant to describe the involvement of actors (individual/collective) and the type of reports (administrative/educational/instructional) of their meeting.

In the qualitative phase, we will spotif in a school having set up a device based on developingschool timetables, modifying the way the CPE's job is thought of, all actors can work closely together.To examine this question, teachers, CPEsand the head of the school were interviewed and students had to fill in questionnaires, as to obtain information about the aims of the purposes of the system set up, its organization, working conditions and relations.

2.2 Participants

In the quantitative phase, enquiries are carried out in eleven high schools of the Academy of Grenoble. Three schools are located in suburbs, four in rural areas and four downtown and are grouped into three categories: small (4 schools), intermediate (4 schools) and big (3 schools). The number of CPE in schools varies between two (4 schools), three (5 academic high schools) and four (2 grammar schools). The sample deals with 613 students from technical, academic and grammar schools, with eighty-four teachersrandomly selected in each school. Then each CPE and school head have been questioned.

In the qualitative phase, the actors are composed with the head, CPE, 121 students from variedforms and social background and teachers dealing with literature or science disciplines. But teachers onlyrepresent 10% of the actors.

3. Results

3.1 Does it mean individual or collaborative involvement?

To the question, *when doestheCPEtake in charge school life management?* heads mention student's follow up. Respect for the school rules and need to be in person get a high rate of positive replies. In addition, seven heads want the CPEto share administrative tasks such as nonattendance and school follow up. Nevertheless, we can notice the influence of headmasters' age, copybook career and seniority: administrative functions are put forward among older and more senior heads.

For the CPE, the follow-up of students is an important variable as well as social-cultural activity. But they are less keen to perform administrative tasks. In addition, the CPEclaim to have their place in educational activities such as tutoring, but they are not much involved (i.e.1/5). They prefer to discuss school issues with students or teachers. Finally, mixed results emerge on the involvement of CPEin educational activities. However, they differ if we take into account their individual characteristics: the youngest and the ones recruited are the most involved in educational and pedagogical activities.

Teachers are considering relationships with theCPEas far as nonattendance and violence problems are involved. However, being asked *if they participate in extracurricular,* a third does. Nevertheless, the school, the forms and training influence push them to go and talk with the students or to set remedial classes or extracurricular activities. The older and the more graduated teachers are less concerned about school trouble.

Relations between students andCPEare based on non-attendance, information about high school and clashes with teachers. To a lesser extent, students call on the CPEfor academic follow-up, which particularly concerns young people from rather underprivileged surroundingsand whose parents have not been at school long enough to know its management.

3.2 Emotional, behavioral, cognitive fields?

Concerning the emotional stuff set in extra-curricular activities, it is highly stressed by the CPE as to get in touch with the pupils and the parents and to establish a climate of confidence. Nevertheless hardly popular among pupils a few meetings are not CPE's job but teachers'.

Concerning the cognitive field, the teachers' job i.e. sharing knowledge is none of CPE's business as they are in charge of logistic support.

Concerning the behavioral field, progress is noticed by teachers as far as methodology and relationships are concernedsince clashes are less numerous.

3.3 CPE's logic actions

Hierarchized position linked to the headmasters' expectations

Implementing team work depends on how the head assigns roles to the actors: pedagogical follow-up is assigned to teachers and the administrative follow-up to the CPE.However, some factors mayqualify this hierarchical perspective.We can notice the influence of school grade. In smaller school and in academic and technical high schools, educational and pedagogic tasks are more numerous. In addition, the influence of the number of CPE in high school can be noticed: the fewer they are, the more implied in administrative tasks. To finish with, the nearer the town center is, the more present the educational function is; so rural schools are less informed

Evasive position in pedagogical activities

Heads claim that teachers work individually, which is confirmed in through the results dealing with the school setting-up project work activities since teachers maintain to work by themselves, which is easy to understand as teaching practices and their contains remain traditional.

Close work position with pupils in trouble and disabled ones

Positive reports about pedagogical and educational dimensions can be spotted, especially relations related to the pupils in difficulty or in situation of disability because it enables to establish relationships between actors in the educational community among parents and other partners. The CPE thus plays a mediating role among actors in adopting a relationship based on help thanks to their knowledge of the students and human relationships.

Discussion: Think school life to improve the school climate

The construction of school life cannot be thought of without partnership between the members of the school community which should not take into account the individual only, but the whole school with its social groups. It can only evolve in interaction with its ecosystem and valuing partnership actions. In terms of modeling (Barthélémy, 2005), it is important to define the roles of each actor as well as implementing specific projects to improve work relationship. It is necessary to implement transversal activities made together and based on other contents specifying the level and the involvement of actors. To succeed in it, according to Bouvier (2005), each one must learn to cross purposes, actors, structures, resources, technology, organizational principles, implementation and evaluation.

References

Ballion, R. (1994). Styles de direction et fonctionnement des lycées**.** *Revue internationale d'éducation*, *4*, 125-138.

Barthélémy, V. (2005). *Histoire de la vie scolaire.* Paris : L'harmattan

Bouvier, A. (2005). Le CPE, moteur de changements organisationnels. *Conseiller, 15*.

Delaire, G. (1997). *La vie scolaire: principes et pratiques.* Paris: Nathan.

Durand, D. (1997). *CPE qui êtes-vous? enquête d'identité*. Grenoble : CRDP de l'académie de Grenoble.

Hargreaves, D.H. (1995). School Culture, School Effectiveness and School Improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, *6*, 23-46.

Heck, R.H., &Marcoulides, G.A. (1996). School Culture and Performance: Testing the Invariance of an Organizational Model. *SchoolEffectiveness and SchoolImprovement*, *7*, 76-95.

Picquenot, A., &Vitali, C. (Dir). (2007). *De la vie scolaire à la vie de l'élève*. Dijon: CRDP de Bourgogne.

White, P.A. (1992). Teacher Empowerment Under "Ideal" School-Site Autonomy. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *14*, 69-82.

LA COMPETENCIA TUTORIAL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO EN EUROPA

Antonio Pantoja Vallejo, Cristóbal Villanueva Roa y Nuria Cantero Rodríguez

Universidad de Jaén

Resumen

Antecedentes: ante el gran interés suscitado por la tutoría universitaria dentro de la concepción misma de la docencia universitaria en el EEES, se plantea una investigación en la que se implican contenidos vinculados con la acción tutorial y el apoyo que se hace desde esta al proceso de aprendizaje del alumnado. Su finalidad principal es analizar los distintos sistemas de orientación y tutoría del profesorado que imparte las titulaciones de magisterio en diferentes países de la Unión Europea. Método: La investigación es de tipo cualitativo, basada en el portafolios como instrumento de recogida de información. Resultados: Las respuestas recogidas en los portafolios se han agrupado por competencias, siguiendo los ítems que aparecen en los mismos. Se recogen algunos de los resultados más significativos extraídos de los textos incluidos en cada uno de los campos de los portafolios. Conclusiones. No existe un tipo estructurado de tutoría en cuanto a contenidos, horarios, espacios, tiempos, etc.

Abstract

Background: to the increasing interest in university tutorials within the same conception of university education in the EEES, it is proposed an investigation which includes contents linked to tutoring and the support that is done from this to the student process of learning. Its main purpose is to analyze the various systems of academic orientation and the tutoring of teachers which are learned in the careers of teaching in different countries of the European Union. Method: The research is qualitative, based on the portfolio as a tool for collecting information. Results: Responses collected in portfolios are grouped by skills, following the items that appear in them. Lists some of the most significant results extracted from the texts included in each of the parts of portfolios. Conclusions: There is no precise structured type of tutoring in terms of content, time, space, time, etc.

Introducción

La acción tutorial cobra una relevancia especial en los planteamientos que llevan a la constitución del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Son diversos los factores que apoyan esta idea, tal y como veremos a continuación, además de algunos indicadores de cambio que se vienen produciendo en los últimos años en las universidades, como son la influencia de la Sociedad de la Información en todos los sectores (Pantoja, 2004) y las propias necesidades emanadas de un mercado laboral cada día más exigente y cambiante.

Los anteriores motivos nos llevan a adoptar una perspectiva europea en la indagación en la forma en que se está llevando a cabo la acción tutorial en otros países del entorno. Y para hacerlo, se apoya en la experiencia del alumnado de la Universidad de Jaén que cursa estudios de Magisterio en diversas universidades europeas dentro del programa de movilidad Erasmus. Nos sirven de referente, además de la legislación vigente en España y Europa, los trabajos desarrollados en los últimos años por diversos autores que se han ocupado del tema (Álvarez y Lázaro, 2002; Blanco, 2009; Coriat y Sanz, 2005; Del Rincón, 2005; Delgado, 2005; Pantoja y Campoy, 2009; Rodríguez Espinar, 2004; Rodríguez Moreno, 2002; Zabalza, 2003).

En España, ha ocurrido algo parecido al resto de Europa. Así lo han señalado autores como Rodríguez Espinar (2004, p. 25-27).

Método

Ante el gran interés suscitado por la tutoría universitaria dentro de la concepción misma de la docencia universitaria en el EEES, se plantea una investigación en la que se implican contenidos vinculados con la acción tutorial y el apoyo que se hace desde esta al proceso de aprendizaje del alumnado. Su finalidad principal es analizar los distintos sistemas de orientación y tutoría del profesorado que imparte las titulaciones de magisterio en diferentes países de la Unión Europea.

Metodología y desarrollo

La investigación es de tipo cualitativo, basada en el portafolios como instrumento de recogida de información. Se han planteado tres objetivos:

- Analizar los distintos sistemas de orientación y tutoría del profesorado en diferentes países de la Unión Europea.
- Conocer el apoyo que realiza el profesorado en la acción tutorial para contribuir a la mejora del aprendizaje del alumnado.
- Estudiar las competencias que desarrolla el tutor universitario europeo.

Participantes

Para ello se utilizan como observadores al alumnado de Erasmus de la Universidad de Jaén (UJA) que estudia en diferentes universidades europeas. Este alumnado, futuro profesorado en formación, recoge información relevante sobre la forma en que se desarrolla la tutoría universitaria en las materias de referencia del proyecto y en otras afines, para que, a partir de ahí, se puedan analizar las prácticas tutoriales, realizar encuentros para compartir experiencias y llevar a cabo finalmente propuestas de trabajo comunes. Se contribuye de esta forma a la mejora de la práctica tutorial del profesorado implicado, tanto en su concepción teórico-práctica como en la metodología de trabajo de la misma.

El equipo investigador cuenta con una larga experiencia de características similares, en este caso referida a la docencia universitaria, desarrollada a lo largo de los cursos académicos 2007 a 2011.

Procedimiento

La primera fase del proyecto ha consistido en la creación del portafolios como instrumento básico de recogida de la información. Este ha sido realizado siguiendo criterios de validez mediante un sistema de jueces expertos, constituido por los miembros del equipo de investigación y la consulta a profesorado externo. La fase segunda ha servido para crear dentro de la plataforma ILIAS de la UJA el portafolios digital que permitiera que los alumnos pudieran realizar sus anotaciones y facilitar la posterior revisión de las mismas.

Materiales

El portafolios digital creado (provisional) consta de los siguientes apartados:

- Toma de datos: profesor, materia, fecha, hora, lugar donde tuvo lugar la sesión de tutoría, individual o grupal, a iniciativa del alumno o del tutor, presencial o virtual, observaciones.
- Tema o temas que fueron tratados.
- Competencias personales:
- Competencias comunicativas:
- Competencias afectivas:
- Valoración personal de esta sesión de tutoría.

Resultados

Se señalan seguidamente algunos datos que nos acercan al contexto de la investigación. El profesorado participante es un 18% masculino y un 82% femenino, de cinco nacionalidades diferentes que imparten distintas asignaturas tanto del ámbito lingüístico, como social y científico. Las sesiones de tutoría han oscilado entre 15 minutos y 1 hora, estando la duración media en torno a 30 minutos y, en general, se han limitado a una sola sesión que se han desarrollado en el aula en un 55% de las ocasiones y en despachos o seminarios en un 45%. La mayor parte de las tutorías han sido por iniciativa del alumnado y siempre se han sido presenciales, aunque en un caso se ha hecho uso también del mail y una plataforma educativa. En un 80% de los casos se han realizado de forma individual y en el resto en pequeño grupo o grupo clase.

En cuanto a la temática tratada, en general han sido temas sobre la organización de la asignatura o relacionados con las tareas a realizar para aprobarla.

Las respuestas recogidas en los portafolios se han agrupado por competencias, siguiendo los ítems que aparecen en los mismos. A continuación se recogen algunos de los resultados más significativos extraídos de los textos incluidos en cada uno de los campos de los portafolios.

En relación con las **competencias personales**, se han evaluado las referidas a la actitud mostrada por el docente, dentro de la cual hay que destacar que en el 91% de los casos el alumnado califica la disponibilidad del profesorado como “muy buena disposición hacia las peticiones del alumnado y comprensión por la condición de extranjeros”.

Otra dimensión dentro de estas competencias ha sido la referida a la puntualidad del profesorado. El 100% ha acudido de forma puntal a sus citas.

En relación con las **competencias comunicativas**, se ha recopilado información sobre varios aspectos o dimensiones, entre los que destaca conocer si el profesor establece con el alumno relaciones de comunicación para orientarle y, en este sentido, se puede afirmar que el profesorado se ha comunicado con él a petición de este último y de manera presencial, aunque en un caso se ha utilizado la plataforma docente y el mail.

El último bloque de competencias son las **afectivas.** Dentro del mismo se analiza la empatía. El alumnado afirma que el profesorado ha entendido y atendido las cuestiones que se le han planteado, mostrando mucha compresión por el hecho de su origen extranjero y las dificultades que esto conlleva.

Se comprueba que la actitud del profesorado ayuda a mejorar la autoestima de los alumnos.

Conclusiones

Vistos los resultados, se puede afirmar que no existe un tipo estructurado de tutoría en cuanto a contenidos, horarios, espacios, tiempos, etc., si no que más bien obedecen a demandas puntuales del alumnado para resolver problemas concretos relacionados con el desarrollo de la asignatura que imparten. No tienen por lo tanto un carácter orientativo ni preventivo. En este sentido se puede afirmar que el sistema es parecido al español.

Por otro lado, tampoco se puede concluir que se haga un uso generalizado de las TIC en la labor tutorial; aunque puntualmente se utilizan como vía de comunicación, pero no hay programas específicos dirigidos a la tutoría en ninguno de sus campos (asesoramiento, orientación, atención a la diversidad lingüística, cultural, etc.).

En cuanto a las competencias personales del profesorado en su labor tutorial, hay que destacar la profesionalidad y buena disposición con la que han resuelto las demandas del alumnado, supliendo en algunos casos de diferentes formas las dificultades que entraña el comunicarse en idiomas diferentes. En general, el profesorado ha utilizado los recursos que tiene para hacerse comprender, si bien habría que intentar que todos los participantes en los programas Erasmus tuviesen un nivel más alto de inglés, tanto alumnado como profesorado.

Finalmente, se señala como principal limitación del estudio su carácter piloto, realizado en exclusiva para validar y comprobar la eficacia del portafolios en la titulación de magisterio y sólo en algunos países europeos. La muestra ha sido tan pequeña que ha impedido hacer comparaciones fiables entre algunos rasgos de interés de los participantes, tales como género, titulación, países, universidades, etc. La propuesta de futuro es ampliar la investigación al resto de titulaciones del mapa de estudios existentes en la Universidad de Jaén con vinculación europea (Erasmus), lo que significará mucho más alumnado participante, así como más países y universidades.

Referencias

Álvarez, V. y Lázaro, A. (Coords.) (2002). *Calidad de las universidades y orientación universitaria.* Archidona (Málaga): Aljibe.

Blanco, A. (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior.* Madrid: Narcea.

Coriat, M. y Sanz, R. (Eds.) (2005). *Orientación y tutoría en la Universidad de Granada.* Granada: Universidad de Granada.

Del Rincón, B. (2005). *Tutoría universitaria en la convergencia europea.* Murcia: ICE de la Universidad de Murcia.

Delgado, J.A. (Coord.) et al. (2005). *Líneas básica de intervención en tutoría universitaria.* Granada: Método Ediciones.

Pantoja, A. (2004). *La intervención psicopedagógica en la sociedad de la información.* Madrid: EOS.

Pantoja, A. y Campoy, T.J. (Coords.) (2009). *Planes de acción tutorial en la universidad.* Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Rodríguez Moreno, Mª.L. (2002). *Hacia una nueva orientación universitaria.* Barcelona: Ediciones de la Universidad de Barcelona.

Rodríguez Espinar, S. (Coord.) et al. (2004). *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción.* Barcelona: Octaedro- ICE U. de Barcelona.

Zabalza, M.A. (2003). *Las competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional.* Madrid: Narcea.

PROCEDIMIENTO INSTRUCCIONAL EN EL AULA DE LENGUAS EXTRANJERAS

María del Mar Palenzuela Pérez y Sofía Carolina Jover Rodríguez

Universidad de Almería

Resumen

El éxito o fracaso obtenido durante el aprendizaje de una segunda lengua depende en numerosas ocasiones de las metodologías implementadas en el aula, la mayoría de ellas similares y centradas en el libro de texto. Durante el proceso de adquisición de una L2 es importante tener en cuenta el perfil del alumno y la realidad educativa, de este modo se puede adaptar el programa y la metodología docente al discente. Esto requiere seguir una serie de pautas por parte del docente, independientemente de las circunstancias en las que se produzca el proceso de aprendizaje. Este estudio describe un procedimiento destinado a mejorar el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, y por tanto el nivel de competencia del alumno, mediante la implementación de una metodología centrada en el aprendiente, tomando como marco de referencia la teoría de las inteligencias múltiples, que nos facilita al menos ocho vías de acceso mediante las cuales acceder a él. La metodología implementada se caracteriza por ser activa y participativa, integradora y motivadora, donde todos los discentes, además, desarrollan la competencia de aprender a aprender, lo que conlleva el desarrollo de estrategias de aprendizaje que podrán aplicar posteriormente a otras disciplinas.

Palabras clave: metodología, atención a la diversidad, inteligencias múltiples, L2, realidad educativa

Abstract

The success or failure obtained during a second language learning often depends on the methodology implemented in the classroom, most of them similar and centered on the textbook. During the process of L2 acquisition is important to consider the student profile and their educational background, so you can tailor a methodology and an English as Foreign Language programme based on the students. This requires following a set of guidelines by the teacher, regardless of the circumstances in which the learning process occurs. This study describes a method to improve second language learning, and therefore the level of student competence implementing a learner-centered approach, taking as a reference the theory of multiple intelligences which facilitates at least eight paths to access to the student. The implemented methodology is active and participatory, inclusive and motivating, where all learners develop

the competence of learning to learn, which involves the development of learning strategies that can be applied also to other disciplines.

Keywords: methodology, attention to diversity, multiple intelligences, L2, educational reality

Introducción

Las metodologías en adquisición de segundas lenguas, en muchas ocasiones, determinan el éxito o fracaso del aprendiente, ya que éstas no están centradas en el alumno y sus necesidades o, por otro lado, (Vez, 2006) la preocupación por la lengua en sí misma y por el método para enseñarla deja paso a la obsesión por el sujeto de aprendizaje. De modo que, en muchas ocasiones el método a implementar y los objetivos del aprendiente no se aúnan para desarrollar un programa de aprendizaje lingüístico eficaz.

Para encontrar un equilibrio entre el método y el sujeto de aprendizaje, se ha desarrollado un procedimiento que facilita el desarrollo de una metodología que satisface las necesidades del aprendiente al tiempo que se consiguen los objetivos curriculares.

Objetivo

El objetivo de este estudio es proporcionar unas pautas de actuación generales a implementar en el aula que facilite la adquisición de los contenidos en el aula de inglés como lengua extranjera.

Procedimiento

Para analizar el perfil del alumnado y sus necesidades debemos recurrir a varios instrumentos cuyos resultados desde el inicio del curso nos orienten en cuanto a las metodologías y materiales que presumiblemente serán más adecuados para desarrollar nuestra labor docente de un modo satisfactorio y que, al mismo tiempo, facilite la adquisición del nuevo contenido proporcionando al aprendiente las claves para desarrollar estrategias de aprendizaje.

- Test de inteligencias múltiples

El resultado de este test proporciona las claves para seleccionar el tipo de tareas a implementar ya que aporta información sobre las inteligencias más desarrolladas del aprendiente. Esta información también será útil para aquellos alumnos que se ven obligados a cursar una asignatura de inglés a pesar de haber tenido problemas para aprobar materias relacionadas con este idioma, ya que se motivarán al descubrir que es posible adquirir la L2 de un modo eficaz si se adapta la asignatura al alumno y no al contrario.

- Entrevista

La entrevista está destinada a conocer aspectos concretos del alumno en relación a la asignatura en cuanto a objetivos, motivación, experiencias pasadas, aptitudes y actitudes hacia la L2.

- Prueba de nivel

Independientemente de los contenidos y nivel de la asignatura es importante conocer el punto de partida, que debe ser el nivel del grupo y de cada alumno en cada una de las destrezas comunicativas de la L2. A partir de estos resultados podremos ajustar el nivel de los alumnos a los contenidos de la asignatura.

- Observación

La observación constante en el aula es un instrumento muy válido para evaluar la metodología implementada, en concreto, el nivel que se exige, el tipo de tareas implementadas, la evolución de los alumnos… La observación nos permitirá reaccionar y modificar la actuación docente en caso de que ésta no sea efectiva.

- Evaluación

Además de la evaluación final del alumno por parte del profesor, debe haber una evaluación de la metodología implementada, de los materiales y de la asignatura por parte del alumno. Esta evaluación nos permitirá obtener una valoración final que nos permitirá reflexionar como docentes sobre la actuación realizada y la actuación a realizar en el siguiente curso académico.

Resultados

El test de inteligencias múltiples proporciona datos concernientes a los grados de cada inteligencia que posee cada alumno, nos aporta datos imprescindibles para poder adaptar la metodología a implementar y diseñar tareas acordes con el grupo.

En cuanto a la entrevista (Madrid, 2001: 28): *determinados aspectos de la investigación en el aula de lengua extranjera tales como las actitudes, expectativas, prejuicios, intereses, estrategias de aprendizaje que más emplea el alumnado, grados de motivación, etc. son difíciles de conocer sin hablar con los sujetos afectados*.

Las pruebas de nivel de inglés son instrumentos de gran utilidad antes de comenzar el curso y al finalizar el mismo. Al comenzar porque comprobamos si los aprendientes parten del mismo nivel de inglés, y al finalizar porque nos permite comprobar la eficacia del método implementado y si los aprendientes han adquirido los contenidos del curso.

La observación se puede materializar en diarios de clase que nos permiten llevar un orden cronológico de la implementación. Los diarios son consecuencia de la observación del profesor, ya que *la observación de los alumnos en la resolución de tareas puede ayudar a comprender mejor el uso y tipo de EA que éstos utilizan* (Palacios, 2006: 137).

Por último, la evaluación del curso por parte del alumno nos permitirá poder intervenir para mejorar la dinámica de la asignatura si se realiza antes de que finalice el curso, y si se realiza al terminar el mismo, para reflexionar acerca de la actuación docente y los puntos que habrá que mejorar en el siguiente curso académico.

Conclusiones

El procedimiento presentado en este trabajo se lleva a cabo en diversas aulas de L2 con resultados muy positivos para el docente y para los aprendientes. Entre los beneficios obtenidos por parte del alumno destaca el desarrollo de estrategias de aprendizaje facilitado al conocer sus puntos fuertes y débiles a partir del resultado del test de inteligencias múltiples y la realización de tareas basadas en su perfil que reconocerán como las más idóneas para adquirir el nuevo contenido.

En cuanto al profesor, debe llevar a cabo una investigación en el aula permanente, de manera que a su labor docente deberá añadir una labor investigadora. Para ello debe emplear instrumentos propios de la investigación en el aula que le permita obtener la información necesaria para poder diseñar una metodología basada en el aprendiente.

Finalmente, la teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1982) afirma que todos poseemos al menos ocho inteligencias que interactúan de un modo diferente en cada sujeto, por lo tanto, (Palenzuela, 2014) la utilización de las inteligencias múltiples proporciona a los sujetos la oportunidad de expresarse a través de las tareas mostrando sus habilidades y compensando aquellas que no tienen muy desarrolladas.

Referencias

Gardner, H. (1983). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica.* Barceona: Paidós.

Madrid, D. (2001). "Introducción a la investigación en el aula de lengua extranjera". En M. E. García y M.S. Salaberri (eds.). *Metodología de la investigación en el área de filología inglesa* (pp. 11-45). Almería: Servicio de publicaciones de la Universidad de Almería.

Palacios, I. M. (2006). "Aprendiendo a aprender en el aula de lenguas extranjeras. Las estrategias de aprendizaje y su tratamiento en el aula" (pp. 155-184). *El portfolio europeo de las lenguas y sus aplicaciones en el aula*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Palenzuela, M.M. (2014). *Inteligencias múltiples en el aula de inglés de adultos mayores.* Almería: Editorial Universidad Almería.

Vez, J. M. (2006). "Las lenguas extranjeras en el aula. Reflexiones y propuestas". En J. Murillo (ed.), *El aula de lenguas extranjeras: umbral para una sociedad de la cultura*. Bruselas: Grao.

Villalba, F. (2005). *El discurso expositivo del profesor en contextos escolares.* Madrid: SGEL.

EDUCACIÓN EN VALORES Y DROGAS LEGALES: ESTUDIO DE CASO

Patricia Gómez Hernández y Carlos Monge López

Universidad de Alcalá

Resumen

Los hábitos de estudio son uno de los factores más importantes que influyen sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y, por consiguiente, el rendimiento académico. En este sentido, los centros educativos deben encargarse de buscar la mejora de éstos. Por ello, dos Centros de Educación Infantil y Primaria y un Instituto de Educación Secundaria, todos ellos pertenecientes a una localidad próxima a la ciudad de Guadalajara, se enmarcaron en un proceso de cambio desde la metodología de procesos del asesoramiento colaborativo, dentro del marco de la investigación-acción cooperativa. La muestra está compuesta por un total de 210 alumnos, 17 docentes y 2 asesores externos. Como estrategias para la recogida de datos se emplearon grupos de discusión, entrevistas en profundidad, cuestionarios y observación participante. Los principales resultados apuntan a que los hábitos de estudio pueden ser mejorados considerablemente mediante actividades, por un lado, divulgativas y, por otra parte, sistemáticas tanto en las aulas como en los hogares. A modo de conclusión, estos centros educativos embarcados dentro de la investigación-acción cooperativa parecen satisfechos con los resultados logrados en torno a la mejora de los hábitos de estudio, pero presentan la necesidad de continuar con la rueda del proceso.

Abstract

Study habits are one of the more important factors that influence on teaching-learning processes and, consequently, on academic performance. In this way, educational centers must be responsible for seeking the improvement of these topics. Therefore two schools and one institute, being all of them belonging to town next to Guadalajara city, participated in a change process from process methodology of collaborative counseling, inside cooperative research-action framework. The sample was composed by 210 students, 17 teachers and 2 external advisors. Focused groups, depth interviews, questionnaires and participant observation were used as data collect techniques. The main results showed that study habits could be considerably improved through activities, on one hand, divulgated and, on the other hand, systematic both at schools

and at home. In conclusion, these educational centers that took part in this participative research-action seemed satisfied with achieved results around study habits improvement, but they have the need to continue the spiral process.

Introducción

Los hábitos de estudio pueden entenderse como el constructo teórico que delimita las formas y condiciones en las que el estudiante realiza su tarea (Fernández, 1997). Según este mismo autor, el constructo está formado por 11 factores de primer orden y 4 de segundo orden (condiciones ambientales del estudio, planificación del estudio, utilización de materiales y asimilación de contenidos). Sin embargo, en un estudio posterior Álvarez y Fernández (2007) encuentran que principalmente son tres los factores que más varianza explican los hábitos y técnicas de estudio: (1) condiciones físicas y ambientales, (2) planificación y estructura del tiempo y (3) conocimiento de las técnicas básicas.

Los hábitos de estudio son uno de los factores más importantes que influyen sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y, por consiguiente, sobre el rendimiento académico. En este sentido, la Administración y los centros educativos deben encargarse de buscar la mejora de éstos.

Por ello, y atendiendo a la metodología de procesos del asesoramiento colaborativo (Domingo, 2005; Guarro, 2012), se pretende analizar los hábitos de estudio de los alumnos de 6º de Educación Primaria y 1º de Educación Secundaria Obligatoria fuera de las aulas a partir de los intereses de los docentes.

Método

Materiales

A pesar de existir pruebas estandarizadas para muestras españolas a partir de los 11-12 años sobre hábitos de estudio (como Álvarez y Fernández, 2007; Fernández, 1997), se optó por la creación de un cuestionario *ad hoc* a partir de lo que 17 docentes consideraron que debían conocer. Así se procedió con 18 preguntas dicotómicas (sí-no), 5 de respuesta cerrada de elección (con 4 posibilidades) y 2 numerales (escala). Todas ellas se agrupaban en torno a cuatro categorías: (a) tiempo de estudio, (b) espacio de trabajo, (c) procedimientos de trabajo y (d) motivación.

Para construir este instrumento a partir de los intereses del profesorado se contó con guiones de grupos de discusión, diarios de campo y guiones de entrevistas en profundidad.

Participantes

La mayoría de los participantes (todos salvo dos) pertenecían a tres centros educativos de un mismo municipio próximo a la ciudad de Guadalajara. Un IES y dos CEIP participaban conjuntamente en el Programa de Mejora de Éxito Escolar, donde se enmarca este estudio.

La muestra estaba compuesta por un total de 210 alumnos, de los cuales 90 (42,86%) pertenecían a 6º de EP y 120 (57,14%) eran de 1º de la ESO. Su distribución se aproxima a la equidad en torno al sexo (52,38% chicas y 47,62% chicos).

A ello hay que añadir la participación de 17 docentes (6 del IES y 11 de los CEIP), estando el grupo mayoritariamente compuesto por mujeres, además de la participación de dos asesores externos pertenecientes a una institución universitaria.

Diseño

El método emleado para el desarrollo de esta investigación gira en torno al modelo de procesos (Domingo, 2005; Guarro, 2012) desde una perspectiva de investigación-acción cooperativa. Este modelo persigue que los centros educativos implicados adquieran recursos y autonomía para producir cambios orientados a la mejora educativa, en este caso en torno a los hábitos de estudio, con el acompañamiento de un asesor experto en la gestión de los procesos de cambio.

El desarrollo de este modelo conlleva una serie de etapas de carácter cíclico (ver figura 1). No obstante, es un modelo flexible y abierto, por lo que permite empezar el proceso desde cualquier etapa y repetirlo tantas veces como sea necesario.

No obstante, cabe señalar que no se llegan a desarrollar todas las etapas sino que faltarían las dos últimas (desarrollo de la intervención y seguimiento del nuevo plan, y evaluación y propuestas de mejora) que quedan condicionadas a la decisión de los centros implicados para llevarse a cabo o no en el futuro.

Figura 1. Modelo de procesos

Procedimiento

El procedimiento seguido (Tabla 1) consistió en la recogida de los intereses del profesorado en torno a los hábitos de estudio de su alumnado, lo que se hizo mediante grupos de discusión, entrevistas en profundidad y observación participante. Posteriormente se elaboró el cuestionario de recogida de datos y se validó por jueces expertos. Finalmente, se aplicó ese instrumento, se analizaron los resultados en función de algunos estadísticos descriptivos y, por último, se triangularon los datos.

Tabla 1. *Procedimiento seguido*

Etapas	Técnicas de recogida de datos	Participantes	Técnicas de muestreo	Instrumentos	Técnicas de análisis
Análisis de los intereses del profesorado	Entrevistas en profundidad	Tutores y orientadores	Incidental	Guión de entrevista	Categorización inductivo-deductiva Estadísticos descriptivos Citas representativas
	Grupos de discusión	Equipos directivos, orientadores y tutores (Grupo del CEIP 1, grupo del CEIP 2 y grupo del IES)	Incidental	Guión de los grupos de discusión	Categorización inductivo-deductiva Estadísticos descriptivos Citas representativas
	Observación participante	Asesores	Incidental	Diario de campo	Categorización inductivo-deductiva Citas representativas
Análisis de los hábitos de estudio del alumnado	Cuestionario	Alumnado	Estratificado constante	Cuestionario	Estadísticos descriptivos
Triangulación	Entrevistas en profundidad	Alumnado y profesorado	Incidental	Guión de entrevista	Categorización inductivo-deductiva Estadísticos descriptivos

Resultados

Parece existir cierto consenso entre los participantes en afirmar que los hábitos de estudio del alumnado son esenciales en la mejora del éxito escolar y que éstos deben ser considerados en los tres centros educativos (Gráfico 1).

Gráfico 1. Análisis de los intereses del profesorado

En síntesis, puede decirse que los alumnos de 6º de EP y 1º de ESO de los tres centros educativos presentan deficiencias para el estudio. Si bien es cierto que al aplicar estadísticos de contraste de medias y correlaciones en torno a los hábitos de estudio no existen diferencias significativas en torno a las variables de agrupación (edad, sexo y centro educativo), efectivamente parecen existir diferencias sustanciales desde una perspectiva más cualitativa centrada en la práctica docente y las perspectivas de los participantes (Gráfico 2).

*Gráfico 2***.** Análisis de los hábitos de estudio del alumnado

Discusión/Conclusiones

Tras el análisis de resultados y la evaluación de los hechos se decide actuar debido a que los alumnos participantes en el Programa presentan hábitos de estudio que necesitan mejorar. Por ello, parece pertinente tomar una serie de actuaciones y medidas que den respuesta al problema hallado y aborden las medidas oportunas para solventar en el mayor grado posible dicho problema.

A pesar de que los datos obtenidos son valorados por el profesorado como muy relevantes, podrían emplearse otros instrumentos con mayor validez y fiabilidad estadística, así como profundizar en las causas de esta situación mediante un estudio de corte etnográfico.

Para trabajar la mejora de los hábitos de estudio del alumnado se plantea una serie de posibles medidas a considerar, resumiéndose en un Proyecto de Innovación Educativa, por parte de los tres centros, durante el horario lectivo y como complemento de la educación de los alumnos.

Referencias

Álvarez, M. y Fernández, R. (2007). *Cuestionario de Hábitos y Técnicas de Estudio* (2ª edición). Madrid: TEA Ediciones.

Domingo, J. (2005). Las prácticas de asesoramiento a centros educativos: una revisión del modelo de procesos. *Archivos analíticos de políticas educativas, 13*(17), 1-33.

Fernández, F. (1997). *Inventario de Hábitos de Estudio* (2ª edición). Madrid: TEA Ediciones.

Guarro, A. (2012). Modelo de proceso o la estrategia del proceso de asesoramiento desde la colaboración: una (re)visión desde la práctica. En J. Domingo (coord.), *Asesoramiento al centro educativo: colaboración y cambio en la institución* (3ª edición), pp. 203-226. Barcelona: Octaedro.

PRÁCTICA DE CAMPO EN EL BUQUE JUÁN DE LA COSA DE LOS ALUMNOS DE SEGURIDAD APLICADA DE LA UNIVERSIDAD DEL PAIS VASCO UPV/EHU

***Amaia Castaños-Urkullu y **Raúl García-Bercedo**

**Departamento de Medicina Preventiva y Salud Pública UPV/EHU ** CC y TT de la Navegación, Máquinas y Construcciones Navales*

Resumen

ANTECEDENTES. Sin experiencia previa en este sentido, y teniendo pleno espacio dentro del despliegue de la nueva formación centrada en el alumno, que es el que a través de esta práctica va a desarrollar su proceso de aprendizaje. METODO. Se realizará una visita en el puerto más cercano del Cantábrico, Santander al Buque Juan de la Cosa, Buque hospital con profesionales del sector marítimo en activo, pertenecientes al Instituto Social de la Marina. RESULTADOS. Los alumnos consiguen ver las actividades de salud, que el buque proporciona así como el posible apoyo logístico de emergencia, como servicio de reparaciones y recambios, servicio de buceo, reparaciones eléctricas, entre otros múltiples servicios de apoyo necesarios en la mar CONCLUSIONES. Lo anteriormente trabajado en el aula se complementa y podemos decir que es imprescindible, puesto que será su primera experiencia de acercamiento a un medio que muchos de ellos desconocen en su práctica totalidad. Es la búsqueda de una experiencia sentida y que contribuya a fijar en la personalidad del individuo la cultura de la seguridad, no como algo impuesto, sino comprendido y fijado en el interior de uno.

Abstract

BACKGROUND. We do not have previous experience. We will use this practice to develop the learning process of students. METHOD. We will visit the hospital ship “Juan de la Cosa”. The “Juan de la Cosa” ship has a logistics base Santander. The ship's crew is ISM (Instituto Social de la Marina) staff. RESULTS. Students will see health activities that the ship provides. They will also see the emergency logistical support, such as repair services and spare parts, diving service, electrical repairs, and other necessary support services at sea.

CONCLUSIONS. The classroom work is complemented by the practice. We previously worked in the classroom is supplemented. This will be their first experience on a ship and we can say it is essential, because it will be their first approaching at the sea world. Implementing an effective safety culture.

Introducción

Dentro de la asignatura Seguridad Aplicada con 6 ECTS (European Credit Transfer System) compartida por el Departamento de Medicina Preventiva y Salud Pública y el Departamento de CC y TT de la Navegación, Máquinas y Construcciones Navales en la Escuela Técnica Superior de Náutica y Máquinas Navales (Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea) (UPV/EHU) en los Planes de Estudios conducentes a las dos titulaciones: Grado de Ingeniería Marina y Grado de Ingeniería Náutica y Transporte Marítimo durante el curso 2013-2014 en el segundo curso y durante el segundo cuatrimestre se plantea la Práctica de Campo en el Buque-Hospital Juan de la Cosa perteneciente al Instituto Social de la Marina

Método

Se organiza como una visita guiada por profesionales del sector marítimo en activo para integrar la Formación Sanitaria Marítima y la Seguridad Laboral y Operativa del Buque bajo los principios básicos de Gestión de Seguridad de la Calidad. Las enfermedades y accidentes pueden causar daños graves a la salud de los miembros de la tripulación, teniendo en cuenta por otra parte que los trabajadores del mar están expuestos a un nivel mayor de riesgo para la salud que las personas que se encuentran en tierra firme, estando aislados de los centros de cuidado y asistencia médica tradicionales.

Participantes: Se cuenta con la participación y colaboración por una parte de los trabajadores del Instituto Social de la Marina para conocer las actividades del buque hospital, especialmente el personal sanitario. Por la otra parte, la Universidad del País Vasco: Los dos profesores implicados en la docencia de la asignatura, así como los alumnos matriculados en la Seguridad Aplicada que forma parte del Grado de Ingeniería Marina y del Grado de Ingeniería Náutica y Transporte Marítimo

Ofrece servicio útil a la flota pesquera española, el suministro de la asistencia sanitaria “in situ” a cualquier persona que lo solicite y que se encuentre dentro del área que cubre.

Hemos de destacar que en situaciones de alto riesgo y gravedad, el buque cuenta con los medios para evacuar a las personas enfermas a tierra en la forma más adecuada y rápida posible.

El buque también proporciona además de las actividades de salud, el apoyo logístico de emergencia, como servicio de reparaciones y recambios de redes de pesca, servicio de buceo, reparaciones eléctricas, entre otros múltiples servicios de apoyo que se necesiten en la mar.

En resumen presta asistencia sanitaria y podrá facilitar apoyo logístico.

Últimamente y dentro de la importancia que se le dan aspectos como la protección, por actos de piratería en alta mar, hemos de resaltar que este buque ha participado en julio del 2013 aprovechando unos días en su base de Santander en unas jornadas de entrenamiento llevadas a cabo por el Grupo Especial de Operaciones (G.E.O) del Cuerpo Nacional de Policía, tanto en jornadas diarias como nocturnas. La gente de mar empleada o contratada a bordo del buque en la calidad que sea que deba cumplir lo dispuesto en el Código PBIP (Protección de los buques y de las instalaciones portuarias, también conocido como Código ISPS) como parte de la dotación del buque, y que no tenga asignadas tareas de protección.

Su misión es apoyar a la flota pesquera en el Atlántico Norte durante las campañas del bonito (de junio a septiembre), la anchoa (de abril a mayo) y el pez espada (de enero a marzo y de octubre a diciembre), lo que hace que cambie el puerto, según sea la época del año.

Nuestra visita está planeada para el puerto de Santander, puerto más cercano del Cantábrico al Buque-Hospital Juan de la Cosa a primeros o finales de mes, siempre que no interfiera con la actividad normal sea reparaciones, mantenimientos y relevos de tripulación, y previo presentar el listado de participantes a la Dirección Provincial del Instituto Social de la Marina de Santander.

El buque presenta las siguientes características: Eslora de 75 metros y una manga de 14 metros. Cuenta con: Un área dedicada a los náufragos, áreas comunes, áreas de servicio y cabinas para las personas enfermas. También con una sala de

operaciones con equipos de videoconferencia para uso médico, en las operaciones quirúrgicas.

También cuenta con un laboratorio de análisis, una sala de tratamientos y una sala aislada de rayos X.

Asimismo, dispone de un helipuerto, lanchas rápidas de apoyo y un bote de rescate.

Ha sido fletado por el Instituto Social de la Marina como barco propio, para atender fundamentalmente a la flota pesquera que faena entre los paralelos 30 y 50 y los meridianos 3 al 45. Con una tripulación de 28 personas, cuenta con un equipo sanitario formado por 2 médicos, 1ATS/DUE y un mozo sanitario y dispone de camarotes, áreas comunes y zonas de servicio. Tiene capacidad para atender simultáneamente hasta 20 personas.

El DISEÑO inicial de la práctica se plantea con los siguientes Pasos:

-Acogida en Cubierta por Oficiales del Barco, con Introducción dirigida a cada uno de los Grados.

-Visita al Helipuerto del Buque

-Sala de Mandos. Sistemas de Navegación y Comunicaciones que tienen a bordo. GPS…

-Subir al Puente de Mando

-Protocolos de entrada y salida de los muelles con ayuda de los prácticos del puerto

-Bajar a la zona del hospital. Mostrar Botiquín. UVI. Quirófano dotado con sistema de videoconferencia vía satélite desde la cual se puede establecer contacto directo con el Hospital Gómez Ulla de Madrid para asesoramiento.

-Visita a la Sala de Máquinas.

-Despedida

Resultados

Los alumnos consiguen ver las actividades de salud, que el buque proporciona así como el posible apoyo logístico de emergencia, como servicio de reparaciones y recambios, servicio de buceo, reparaciones eléctricas, entre otros múltiples servicios de apoyo necesarios en la mar y observa el escenario real de desarrollo de la formación en protección marítima, incluidas actividades relacionadas con la prevención de la piratería

y los robos a mano armada, lo que está obligado a demostrar según el Convenio STCW (Standards of Training, Certification and Watchkeeping) (Normas de formación, titulación y guardia para la gente de mar)

Discusión/conclusiones

Lo anteriormente trabajado en el aula se complementa y podemos decir que es imprescindible, puesto que será su primera experiencia de acercamiento a un medio que muchos de ellos desconocen en su práctica totalidad. Es la búsqueda de una experiencia sentida y que contribuya a fijar en la personalidad del individuo la cultura de la seguridad, no como algo impuesto, sino comprendido y fijado en el interior de uno.

Con el fin de mejorar, se plantea establecer un cuestionario abierto, que examine aspectos lo más completos posibles de la práctica, para que sea respondida por los alumnos, y nos oriente a introducir cambios en las futuras prácticas realizadas

Referencias

IMO (2011). *STCW Convenio y código de formación.* Londres: IMO Organización Marítima Internacional.

Ministerio de Empleo y Seguridad Social (2014). Buques de asistencia médica y logística. Recuperado el 22/04/2014, de http://www.seg-social.es/Internet_1/Trabajadores/Trabajadoresdelmar/SanidadMaritima/MedicAsistISM/BuqueAsistMedic/index.htm?ssUserText=21503.

EVALUACIÓN DE LOS OBJETIVOS DE UN PLAN TUTORIAL PERSONALIZADO

Raúl García Bercedo, Amaia Castaños Urkullu e Iñaki Irastorza Hernando

E.T.S. de Náutica y Máquinas Navales de la Universidad del País Vasco UPV/EHU, University of the Basque Country

Resumen

Antecedentes. Los autores de esta comunicación están implantando un sistema de tutorías personalizadas en el Grado de Ingeniería Marina de la Universidad del País Vasco. Una de las principales herramientas para conocer el grado de cumplimiento de los objetivos de este plan es la evaluación. **Método.** Realizamos una evaluación de todo el proceso de manera que sea una herramienta útil para demostrar a la Universidad, a los profesores tutores y a los alumnos que intervienen en estas tutorías hasta qué punto, se consiguen los objetivos propuestos. Para ello analizaremos todos los aspectos de dicho plan tutorial. **Resultados.** Con esta evaluación conseguimos conocer de primera mano y con mayor profundidad las características sociales, académicas y personales, etc. de nuestros alumnos. A través de ese conocimiento podemos identificar las necesidades formativas de los alumnos. Conocer las opiniones que tienen los alumnos sobre la titulación y recoger sus sugerencias para mejorar esta. Toda esta información nos ayuda a la hora de plantear acciones de mejora enfocadas a la docencia. **Conclusiones.** Esta evaluación de los objetivos nos ayuda a poder desarrollar nuestra labor tutorial de un modo eficaz. La información recogida en el proceso de evaluación nos posibilita plantear acciones de mejora. Este proceso tiene que ser de mejora continua para adaptarse a las necesidades cambiantes de los alumnos y de los nuevos grados.

Abstract

Background. The authors of this paper are implementing a system of personalized tutoring in the Degree in Marine Engineering from the University of the Basque Country. One of the main tools for the degree of fulfillment of the objectives of this plan is evaluation. **Method.** We conducted an evaluation of the whole process to show the university, tutors and students involved in these tutorials if the objectives are achieved. We will analyze all aspects of the tutorial plan. **Results.** With this evaluation

we get to know more deeply the social, academic and personal characteristics, etc. of our students. Through this knowledge we can identify the training needs of students. Meet the views that students have about the degree and their suggestions to improve this. All this information helps us when considering actions to improve teaching. **Conclusions**. This objective evaluation helps us to develop our tutorial work effectively. The information in the evaluation process allows us to propose improvement actions. This process needs to be continuously improved to suit the changing needs of students and new degrees.

Introducción

Cuando se diseña y se ejecuta un plan tutorial personalizado deberá atenderse en primer lugar a las metodologías prácticas de estudio. También se deberá realizar un seguimiento del proceso de formación esto implica una disponibilidad permanente para cualquier consulta y atenta observación de las necesidades de cada alumno. Otra cuestión muy importante es ayudar a que cada alumno elabore un programa personal de formación y de estudios, con metas (medio y largo plazo). Es esencial que estas tutorías promuevan el hábito de estudio permanente y programado en los estudiantes. Además otra función del tutor es el apoyar a los alumnos con una bibliografía complementaria y un plan de lectura que ayude a optimizar el rendimiento académico y a ampliar sus horizontes, culturales, humanos y profesionales. En cuanto a la vertiente más personal de la tutoría se debe escuchar y aconsejar a los alumnos con problemas personales específicos (Mora, 1998).

Para comprobar si estos objetivos se van cumpliendo y en qué manera, es necesario disponer de una herramienta eficaz. Esta herramienta es la evaluación

Método

En primer lugar tendremos que decidir que queremos evaluar, si nos centramos en el resultado de las tutorías podríamos utilizar la siguiente definición:
«La evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la valía o mérito de un objeto» (The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1988).

Pero nuestro deseo es realizar una evaluación de todo el proceso de manera que sea una herramienta útil para demostrar a la Universidad, a los profesores tutores y a los

alumnos que intervienen en estas tutorías hasta qué punto, se consiguen los objetivos propuestos. De esta forma conseguimos que se inicie un proceso de mejora continua desde los diferentes niveles de implicación.

Para este fin debemos considerar la evaluación como un proceso sistemático de recogida de información, con el fin de determinar el mérito y el valor de un objeto y permitir la toma de decisiones para la mejora de la práctica (Rodríguez, 2012).

Por tanto la evaluación es una actividad sistemática y continua, cuya misión es recabar la máxima información y de la mayor calidad posible sobre las tutorías a evaluar con el fin de mejorarlas (Fernández, 1991).

Por todo lo anteriormente dicho es muy importante la participación y el compromiso activo de los agentes implicados (institución, profesorado-tutor y alumnado) en todo el proceso. Entendiendo la evaluación de estas tutorías como un objetivo cuya importancia nace de la necesidad de poder definir, explicar y comprender este proceso.

Resultados

Los resultados que debemos de obtener al evaluar un plan tutorial son en primer lugar conocer de primera mano y con mayor profundidad las características sociales, académicas y personales, etc. de nuestros alumnos. A través de ese conocimiento podemos identificar las necesidades formativas de los alumnos. Conocer las opiniones que tienen los alumnos sobre la titulación y recoger sus sugerencias para mejorar esta. Toda esta información nos ayuda a la hora de plantear acciones de mejora enfocadas a la docencia.

En una evaluación deberemos conocer que tenemos que evaluar que en nuestro caso es la implementación y sus resultados. También evaluaremos los objetivos propuestos, la estructura de las tutorías y el su ejecución.

También deberemos determinar cómo vamos a evaluar para ello tendremos que recoger evidencias. Estas evidencias pueden ser cuantitativas y cualitativas. Son la base a partir de la cual se deben sustentar todas las descripciones y valoraciones derivadas de un proceso de evaluación.

Así mismo tendremos que evaluar a los agentes implicados en el proceso que en nuestro caso son los alumnos y los tutores.

La evaluación se debe dar en un momento del proceso. Estos momentos deben ser elegidos con sumo cuidado para conseguir la información necesaria. En nuestro caso siendo un proyecto de dos años, el primer año haremos la evaluación en cuatro ocasiones. Al fin de cada cuatrimestre, después de la convocatoria de junio y tras la convocatoria de julio.

La evaluación como tal debe tener utilidad en sí misma y por lo tanto la manera o la forma que se adopte para «rendir cuentas» es importante. Nosotros lo haremos elaborando un informe. Este informe tendrá unos destinatarios, es importante la difusión de este informe. Los destinatarios finales condicionarán la forma de difusión adoptada. Todos los agentes implicados deben recibir un feedback del resultado obtenido a fin de poder introducir mejoras futuras

Dentro de ese informe deben aparecer las consecuencias del proceso de evaluación y estas deben quedar especificadas en el informe, de forma concreta y factible. En los informes deberán constar las propuestas de mejora que se aplicarán en el siguiente curso. Estas propuestas de mejora son las que dan sentido a la evaluación y hace que sea un proceso dinámico de mejora continua.

Conclusiones

Esta evaluación de los objetivos nos ayuda a poder desarrollar nuestra labor tutorial de un modo eficaz.

La información recogida en el proceso de evaluación nos posibilita plantear acciones de mejora.

Este proceso tiene que ser de mejora continua para adaptarse a las necesidades cambiantes de los alumnos y de los nuevos grados.

Parece demostrado que la evaluación es un mecanismo muy útil para identificar necesidades y mejorar las tutorías.

Agradecimientos

Agradecemos al Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente quien, a través del SAE/HELAZ ha subvencionado el proyecto.

Referencias

Fernández, P. (1991). *La función tutorial*. Madrid: Castalia-MEC

Mora, J. A. (1998). *Acción tutorial y orientación educativa*. Madrid: Narcea

Rodríguez, S. (2012). *Manual De Tutoría Universitaria*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.

The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (1988). *The Personnel Evaluation Standards.* Newbury Park, CA: Sage Publications.

LA IMPLANTACIÓN DE ASIGNATURAS EN INGLÉS DESDE LA PERSPECTIVA DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO

Pilar García Soidán

Universidad de Vigo, España

Resumen

Antecedentes: La Universidad de Vigo aprobó en 2013 el plan de internacionalización lingüística para impulsar, entre otros objetivos, la implantación de disciplinas en lenguas extranjeras en las distintas titulaciones. Teniendo esto presente, se ha tratado de conocer la valoración del alumnado del grado en Publicidad y Relaciones Públicas sobre la posibilidad de cursar asignaturas en inglés. Método: Se diseñó una investigación mediante encuesta, para lo que se utilizaron cuestionarios accesibles online. Con los datos recogidos se creó una base en formato Excel, que luego fue analizada utilizando este programa. Resultados: La mayoría de las personas entrevistadas estarían interesadas en recibir formación en lengua inglesa en su titulación e incluso otras asignaturas en este idioma. Su motivación principal sería aprender vocabulario específico en inglés, aunque reconocen su necesidad de trabajar las habilidades ligadas a la expresión y la comunicación oral. Conclusiones: Para los y las estudiantes representa una gran oportunidad poder recibir docencia en lengua inglesa, si bien son conscientes del esfuerzo que supondría la superación una materia impartida en otro idioma. A cambio, piden a la Universidad que proporcione los medios necesarios para garantizar el nivel adecuado de inglés del profesorado y del alumnado.

Abstract

Background: The University of Vigo approved in 2013 the linguistic internationalization plan to promote, among other goals, the development of disciplines in foreign languages in the different degrees. Bearing this in mind, we have tried to analyze the opinion of the students in the bachelor degree of Advertising and Public Relations about the opportunity to take subjects in English. Method: A research survey was carried out through questionnaires available online. With the collected data, a base in Excel format was created, which was then analyzed by using this program.

Results: The majority of the people interviewed would be interested in receiving training in English in their degree and even other subjects in this language. Their main motivation would be to learn specific vocabulary in English, although they are aware of their need to work skills related to expression and oral communication. Conclusions: The students find it appealing the opportunity to receive training in English language, even though they are conscious of the effort required to pass a subject taught in a foreign language. In return, they ask the University to provide them with the necessary means to ensure the appropriate English level from teachers and students.

Introducción

En el proceso de comunicación docente, los emisores (profesorado) gestionan el conocimiento que deben transmitir, para lo cual eligen los canales que consideran más adecuados a las características de los receptores (alumnado). No obstante, la comunicación no debe funcionar en una única dirección, sino que la retroalimentación debe fluir desde ambas partes (Herrero, 2012). Más aún, los cambios estructurales que se producen en el contexto educativo requieren ajustes profundos y el diseño de estrategias específicas para su puesta en práctica. Desde esta perspectiva se ha abordado la aplicación del plan de internacionalización lingüística de la Universidad de Vigo (UVIGO, 2013), aprobado por el Consejo de Gobierno en marzo de 2013, con objeto de mejorar las competencias lingüísticas de la comunidad universitaria. Entre otras actuaciones, se promueve la implantación de disciplinas en lenguas extranjeras en las diferentes titulaciones, dando prioridad al inglés.

La experiencia de recibir docencia en inglés puede resultar atractiva para el alumnado, desde el punto de vista del aprendizaje lingüístico y del reconocimiento en su expediente (Fortanet, Bellés, Giménez, Palmer y Ruiz, 2008). No obstante, también podría generar recelos por el esfuerzo que supondría la superación de una asignatura en otra lengua, así como por el nivel de comprensión y expresión en dicho idioma de las personas implicadas. Teniendo presente lo anterior, en este trabajo se ha tratado de analizar la valoración del alumnado sobre la posibilidad de cursar asignaturas en inglés.

Método

Se realizó una investigación mediante encuesta entre el alumnado de los 3 últimos cursos del Grado en Publicidad y Relaciones Públicas, en el período Febrero-

Marzo de 2014. Se diseñó un cuestionario utilizando la plataforma Google Docs/Drive, que respondieron 110 personas y que permitió generar de forma automática una base en formato Excel. Con los datos recogidos se aplicaron técnicas exploratorias gráficas y analíticas para resumir la información de las variables principales. El grado máximo de error en este estudio es de ±7,6% para el conjunto de la muestra, al 95% de confianza.

Resultados

La mayoría de las personas encuestadas cursaron sus estudios preuniversitarios en centros públicos.

Figura 1. Distribución por centro preuniversitario

El 80% del alumnado recibió formación preuniversitaria en lengua inglesa, aunque sólo el 10% cursó alguna otra asignatura en este idioma. Además, casi las tres cuartas partes han complementado su formación en inglés en la Escuela Oficial de idiomas (EOI).

Figura 2. Distribución por estudios en la EOI

De las personas que estudiaron en la EOI, el 77,5% superaron al menos los tres primeros cursos de los 6 ofertados (que acreditan el nivel B2 del idioma). El gráfico siguiente resume su nivel de expresión y comprensión en inglés.

Figura 3. Valoración del nivel de inglés

Estos datos ponen de manifiesto que el alumnado es consciente de su necesidad de formación en lengua inglesa. De hecho, salvo en la comprensión escrita, a la que asignan un nivel promedio de casi 7 puntos, en las restantes habilidades ligadas a la expresión y a la comunicación oral, los promedios se sitúan entre 5 y 6 puntos. Esto concuerda con la disponibilidad mostrada mayoritariamente por recibir docencia de inglés (82,7%) y de otras disciplinas en esta lengua (80%) en su titulación, cuya distribución por tipo de asignatura se refleja a continuación.

Figura 4. Distribución por tipo de asignatura

Poder mejorar el conocimiento del lenguaje específico de su ámbito figura entre los aspectos de motivación que más valoran, conjuntamente con el hecho de incorporar ese mérito en su expediente y, en menor medida, ponerse a prueba en su nivel de inglés.

Figura 5. Valoración de factores de motivación

Manifiestan que dominar la lengua inglesa, y particularmente los tecnicismos propios de su área, será imprescindible para su futuro desarrollo profesional. Para conseguirlo proponen incorporar en el grado asignaturas en inglés y, además, alguna materia específica de formación en este idioma, que podría impartirse en el primer curso de su carrera. Como alternativa, la Universidad podría proporcionar profesorado de apoyo y/o recursos extra-académicos para trabajar las competencias lingüísticas.

Sobre los factores que desanimarían de cursar disciplinas en inglés, les preocupa principalmente el nivel de inglés del profesorado y del alumnado, seguido del esfuerzo que supondría superar una asignatura en otra lengua.

Figura 6. Valoración de factores de desmotivación

Consideran necesaria la cualificación en inglés por parte del profesorado, como única opción para poder progresar en sus conocimientos lingüísticos. También el dominio del idioma por parte de los y las estudiantes genera preocupación, ya que es evidente que habrá diferencias notables de nivel, por lo que sugieren la realización de pruebas previas de verificación y la dotación de docentes de apoyo para las personas que lo necesiten. Este aspecto va ligado al incremento de la dificultad para superar asignaturas en otra lengua y que podría desmotivar al alumnado de cursarlas. En este sentido, opinan que estas disciplinas podrían tener una orientación más práctica o un menor nivel de exigencia para aprobarlas.

Como incentivo para el alumnado, se propone en el plan de internacionalización lingüística dar prioridad en las convocatorias de movilidad internacional, a igualdad de puntuación, a las personas que participen estas iniciativas. No obstante, este aspecto genera cierta discordancia, como se desprende del siguiente gráfico.

Figura 7. Opinión sobre la prioridad en convocatorias de movilidad

Algunas personas opinan que los programas de movilidad suponen una magnífica oportunidad para avanzar en el dominio del inglés, con independencia de que se haya cursado alguna materia en esta lengua e, incluso, aunque no sea el idioma requerido en la Universidad de destino, dado su carácter internacional.

Si se llevase a cabo la implantación de asignaturas en inglés tras finalizar sus estudios, sólo una quinta parte del alumnado (19,1%) muestra un total desinterés por cursarlas si se le diese esa oportunidad.

Figura 8. Opinión sobre el acceso tras finalizar el grado

Entre las personas que no descartan esa opción, el 50,3% la valorarían si recibiesen paralelamente formación en lengua inglesa y el 44,1% en el caso de que pudiesen decidir sobre la incorporación de la nota resultante a su expediente.

Conclusiones

De los resultados obtenidos se concluye que el alumnado considera esencial el dominio de la lengua inglesa para su futura actividad profesional. Parten de una formación preuniversitaria desarrollada mayoritariamente en centros públicos, donde recibieron enseñanza de este idioma, si bien sólo una cuarta parte ha complementado sus conocimientos de esta lengua en otros centros, como la EOI.

Son conscientes de sus carencias lingüísticas en inglés, particularmente en la comunicación oral y a nivel de expresión. De ahí que demanden la posibilidad de cursar alguna disciplina de formación en inglés, en el primer curso de su titulación o como actividad extracurricular, así como poder optar a otras asignaturas que se impartan en esta lengua. Esto último les permitiría profundizar en el conocimiento de los tecnicismos propios de su ámbito y ponerse a prueba en el nivel alcanzado en este idioma. Además, para progresar adecuadamente en sus competencias lingüísticas, consideran básica la cualificación del profesorado en su dominio del inglés.

Las previsibles diferencias de nivel de inglés en el alumnado generan preocupación entre los entrevistados, conjuntamente con la actitud del profesorado para afrontarlas. Cada docente deberá establecer sus criterios de exigencia a los y las estudiantes, sobre el dominio del idioma y la disciplina correspondiente que, a su vez, repercutirán en el grado de dificultad para superarla.

Para motivar la participación en estas actuaciones, a través del plan de internacionalización se proponen distintos incentivos, que luego deberán desarrollar los propios centros. En particular la propuesta de dar prioridad en las convocatorias de movilidad al alumnado que se integre en esas iniciativas provoca discordancia entre los entrevistados. Para algunas personas, estos programas podrían suponer la mejor opción de aprendizaje de otro idioma y, por tanto, no deberían imponerse criterios adicionales para la asignación de plazas.

La mayoría de encuestados no descartarían cursar alguna materia en inglés tras finalizar sus estudios, si se les diese esa oportunidad. Les motivaría para ello poder recibir paralelamente formación en dicha lengua y tener la opción de decidir sobre la incorporación en su expediente de la calificación obtenida.

En resumen, el alumnado valora como una gran oportunidad la implantación de asignaturas en inglés en el grado, si bien piden también un esfuerzo importante a la

Universidad para que garantice el nivel lingüístico adecuado, a la vez que favorezca la orientación y formación en este idioma.

Referencias

Fortanet, I., Bellés, B., Giménez, R., Palmer, J. C., y Ruiz, M. (2008). *Hablar Inglés en la Universidad: Docencia e Investigación [Speaking English in the University: Teaching and Research]*. Oviedo: Septem Ediciones.

Herrero, P. (2012). La interacción comunicativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje [The communicative interaction in the teaching-learning process]. *Revista electrónica de Investigación y Docencia Creativa*, *1*, 138-143.

Universidad de Vigo – UVIGO (2013). *Plan de internacionalización lingüística da Universidade de Vigo [Linguistic internationalization plan of the University of Vigo]*. Recuperado el 11/07/2014 de http://secxeral.uvigo.es/opencms/export/sites/secxeral/sites/default/microsites/sxeral/Secretaria_xeral/PlanInternacionalizacionLinguisticaDef.pdf

EL PAPEL DEL JUEGO EN LA CONSTRUCCIÓN DEL PENSAMIENTO MATEMÁTICO Y CIENTÍFICO: IMPLICACIONES EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Alicia Fernández-Oliveras y María Luisa Oliveras

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada

Resumen

Antecedentes. Wittgenstein argumentaba su teoría del conocimiento con un ejemplo: decía que, si se preguntara a distintas personas ¿qué es el juego?, la mayoría de los interrogados no daría una definición de juego sino que contestaría aludiendo al fútbol, al dominó, a la lotería… es decir, al juego que le resultase más familiar o al que hubiese jugado algunas veces. Para Wittgenstein, ello se debe a que el conocimiento se construye mediante ejemplos paradigmáticos, *juegos de lenguaje (Sprachspiel) y semejanzas de familia (Familienähnlichkeiten)*, no mediante conceptos objetivos. **Método y resultados.** No era nuestra intención poner a prueba esta argumentación al elaborar y emplear un cuestionario sobre juego, educación y pensamiento matemático y científico, en una primera clase dentro del último curso del Grado en Maestro de Educación Infantil. Si bien el propósito era poner de manifiesto ideas previas de nuestro alumnado, al analizar los datos, encontramos una coincidencia entre la opinión mayoritaria acerca de qué es el juego y lo defendido por Wittgenstein. **Conclusiones**. Las categorías emergentes más numerosas revelan que el juego para futuros maestros de educación infantil es una herramienta para el aprendizaje con la cual los niños aprenden y se divierten aprendiendo.

Abstract

Background. Wittgenstein argued his theory of knowledge with an example: he said that if people were asked ‘what is the game?’, most of the respondents would not give a definition of play but would refer to football, dominoes, the lottery, etc. —that is, to the game that proved most familiar to them or that they had sometimes played. For Wittgenstein, this is because knowledge is constructed through paradigmatic examples, *language-games (Sprachspiel) and family resemblances (Familienähnlichkeiten)*, not by objective concepts. **Method and results**. It was not our intention to test this argument

when we developed and used a questionnaire on game, education, and mathematical and scientific thinking in a first class of the last year of Bachelor's Degree in Early Childhood Education. Although the purpose was to highlight our students' previous ideas, after the data analysis, we found a match between the majority opinion about what the game is and that propounded by Wittgenstein. **Conclusions**. The largest emerging categories revealed that the game for future kindergarten teachers is a learning tool with which children learn and have fun learning.

Introducción

Introducir el juego como un motor de la construcción de personas es poner en positivo su poder para el colectivo infantil y juvenil, cuya inquietud y necesidad creativa acude al juego como oasis del tedio escolar o académico (Garaigordobil, 2008; Michelet, 1977; Thió, Fusté, Martín, Palou y Masnou, 2007).

Compartimos una visión del juego positiva y forjadora de personas socialmente desarrolladas, psicológicamente equilibradas y científicamente formadas (Broadhead, 2006; Pramling & Asplund, 2008; Vygotsky, 1982).

En el plan de estudios del Grado en Maestro de Educación Infantil de la Universidad de Granada se ha incluido una asignatura optativa de 4º curso denominada: "Ludoteca Matemática y Dinamización Científica", de la cual nos hemos encargado, elaborando su diseño curricular y desarrollándolo por primera vez (Aubert, 1984; Grunfeld, 1978).

La idea de esta asignatura es que, merced a su efecto motivador, el juego puede atraer a los niños hacia las matemáticas y las ciencias, haciendo más significativo el aprendizaje y evitando futuras dificultades. Por ello, los juegos y recursos lúdicos constituyen herramientas de gran interés en la formación de maestros en matemáticas y ciencias (Agostini, 1985; Henniger, 1987; Wolfgang, Stannard & Jones, 2001).

Partiendo del poder positivo del juego, hemos realizado una investigación en el escenario de dicha asignatura, que pretende hacer visible el ideario del colectivo implicado: conocimientos y valoraciones previas del alumnado, planteamientos teóricos y objetivos del profesorado.

El objetivo de este trabajo es presentar una primera parte de dicha investigación que recoge ideas del futuro profesorado de educación infantil acerca del juego.

Método

La investigación tiene como base el paradigma cualitativo-interpretativo y es de tipo descriptivo. Nos planteamos explicitar en lo posible el pensamiento del profesorado en formación, dándole la palabra para que exprese por escrito sus hipótesis, concepciones y valoraciones de los temas clave de la asignatura: el juego, el pensamiento científico y matemático, la educación infantil y la sociedad.

Mediante la interpretación de lo expresado por el futuro profesorado, tratamos de visibilizar cómo articula estos elementos en ámbitos y redes conceptuales, que consideramos actuarán como mediadores implícitos de su acción profesional al trabajar con niños.

Como en toda investigación interpretativa, es muy importante explicitar el marco de fundamentos teóricos desde el cual se hace la interpretación: diremos que el nuestro es pragmático y constructivista-social.

En nuestro enfoque pragmático es clave Wittgenstein. El pensador austríaco apuntaba que el sistema simbólico lingüístico representa el pensamiento y explica nuestra relación con el mundo. Él justificaba el uso corriente del lenguaje desde una posición pragmática que tiene en cuenta todos los elementos de la comunicación, no solamente los sintácticos y referenciales, y planteaba numerosos *juegos lingüísticos* (de la Guerra, 2002; Tomasini, 2001). La palabra, entonces, puede tener diferentes usos. El equívoco de toda la corriente logicista estriba en creer que solo hablamos de cosas, cuando ese uso no es más que uno entre los muchos posibles. Consecuentemente, no es correcta la pregunta sobre el significado de una palabra, sino el significado de sus usos (Jiménez, 2012).

Wittgenstein argumentaba la validez de su teoría del conocimiento tomando como ejemplo la palabra “juego”. Decía que si se preguntara a alguien: ¿qué es el juego? la mayoría de los interrogados no proporcionaría una definición de juego sino que contestaría aludiendo al tenis, fútbol, lotería, es decir al juego que le resultase más familiar o al que hubiese jugado alguna vez. Ello se debe a que el conocimiento se construye mediante ejemplos paradigmáticos, *juegos de lenguaje (Sprachspiel) y semejanzas de familia (Familienähnlichkeiten)*, no mediante conceptos objetivos (Padilla, 2013; Wittgenstein, 1988).

También nos proporciona un sólido fundamento la sociología del conocimiento, que sigue estando en la base de los métodos de comprensión cualitativa de las sociedades humanas, especialmente por su contribución a la comprensión de la naturaleza de la ciencia (Berger y Luckmann, 1966).

Finalmente, nos situamos en una perspectiva socio-constructivista del conocimiento científico y matemático (Ernest, 1997).

Como instrumento de recogida de datos elaboramos un cuestionario con preguntas abiertas sobre juego, educación y pensamiento matemático y científico. El alumnado (N=34) contestó el cuestionario en la primera sesión de clase, antes de comenzar el desarrollo del programa.

Dado el carácter optativo de la asignatura, cabe esperar una predisposición favorable del alumnado implicado hacia el papel del juego en la construcción del pensamiento matemático y científico, aspecto recogido en el cuestionario.

Se realizó un análisis cualitativo de las respuestas a los ítems mediante *análisis de contenido del discurso* (Babbie, 2012; Pérez, 1994) y se incorporó un análisis cuantitativo de los resultados obtenidos.

Seguidamente presentamos los resultados del análisis de la primera parte de del cuestionario, dedicada a las ideas del futuro profesorado de educación infantil acerca del juego.

Resultados y discusión

El análisis cualitativo puso de manifiesto la emergencia de diversas etiquetas o concepciones comunes, que denominamos categorías emergentes (Pérez, 1994). Se encontraron 18 categorías emergentes. En promedio, cada estudiante proporcionó un 19% de dichas categorías. El porcentaje máximo de categorías proporcionadas por un estudiante fue el 44%. En la Tabla 1, se resumen los resultados de los análisis.

Tabla 1. *Ideas del futuro profesorado de educación infantil acerca del juego (incertidumbre = 1%).*

Categorías emergentes	Profesorado en formación (%)
Aprendizaje	79
Diversión	74
Relaciones sociales	38
Desarrollo físico	24
Material escolar	18
Normas	18
Descubrimiento del entorno	12
Referencias a autores	12
Actividad voluntaria	9
Autonomía	9
Emociones	9
Experimentación	9
Creatividad	6
Expresión y comunicación	6
Necesidad vital	6
Tipologías	6
Alcance universal	3
Competición	3

Se encuentra una coincidencia entre la opinión mayoritaria acerca de qué es el juego y lo opinado por Wittgenstein: la categoría emergente más numerosa es la que muestra que el juego es una herramienta para el aprendizaje con la cual los niños se divierten. El entorno más cercano en la formación inicial de los maestros es el académico, configurado fundamentalmente por materias didáctico-pedagógicas, donde han construido un lenguaje en el que juego significa método de aprendizaje y ello se manifiesta en los resultados. Algunas respuestas aluden a autores que teorizan sobre el juego en la educación infantil y cuyos materiales educativos son famosos (Montessori,

Froid, Piaget, Vigotsky). En las *semejanzas de familia* de los profesores en formación, todo queda dentro del campo educativo.

Conclusiones

No era nuestra intención poner a prueba las argumentaciones de Wittgenstein al elaborar y emplear un cuestionario sobre juego, educación y pensamiento matemático y científico, en una primera clase dentro del último curso del Grado en Maestro de Educación Infantil. Si bien el propósito era poner de manifiesto ideas previas de nuestro alumnado, al analizar los datos, encontramos una coincidencia entre la opinión mayoritaria acerca de qué es el juego y la idea de que el conocimiento se manifiesta a través de experiencias vividas más que mediante definiciones descontextualizadas.

Las categorías emergentes más numerosas revelan que, para futuros maestros de educación infantil, el juego es una herramienta de aprendizaje con la cual los niños también se divierten y se relacionan.

Referencias

Aubert, F. (1984). *L'ecole avant six ans*. Paris: Bordas.

Agostini, F. (1985). *Juegos de Lógica y Matemática*. Madrid: Pirámide.

Babbie, E. (2012). *The Practice of Social Research*. Belmont: Wadsworth.

Berger, P. L. y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Broadhead, P. (2006). Developing an understanding of young children's learning through play: the place of observation, interaction and reflection. *British Educational Research Journal*, *32*(2), 191-207.

De la Guerra, P. (2002). Reseña de: Teoría del Conocimiento Clásica y Epistemología Wittgensteiniana. *Cuaderno de Materiales, 18.*

Ernest, P. (1997). The nature of Mathematics and Teaching. Recuperado el 15/05/2014, de http://www.academia.edu/3188583/THE_NATURE_OF_MATHEMATICS_AND TEACHING.

Garaigordobil, M. (2008). Importancia del juego infantil en el desarrollo humano. En Bañeres D. et al., *El juego como estrategia didáctica. Claves para la innovación educativa*. Barcelona. Graó.

Grunfeld, F. V. (1978). *Juegos de todo el mundo*. UNICEF. Madrid: EDILAN.

Henniger, M. L. (1987). Learning mathematics and science through play. *Childhood Education*, *63*(3), 167-171.

Jiménez, M. (2012). Sobre la epistemología lingüística del segundo Wittgenstein. *Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, *22*, 1-12.

Michelet, A. (1977). *Los útiles de la Infancia*. Barcelona: Herder.

Padilla, J. y Gaffal, M. (2013). *Formas de vida y juegos de lenguaje*. Madrid: Plaza y Valdés.

Pérez, G. (1998). *Investigación Cualitativa Retos e Interrogantes*. Madrid: La Muralla.

Pramling, I. y Asplund, M. (2008). The Playing Learning Child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *52*(6), 623-641.

Thió, C., Fusté, S., Martín, L., Palou, S. y Masnou, F. (2007). Jugando para vivir, viviendo para jugar: el juego como motor de aprendizaje. En Antón, M. (Coord.) *Planificar la etapa 0-6: compromiso de sus agentes y práctica cotidiana* (127-163). Barcelona. Graó.

Tomasini, A. (2001). *Teoría del Conocimiento Clásica y Epistemología Wittgensteiniana*. México: Plaza y Valdés.

Vygotski, L. S. (1982). El juego y su función en el desarrollo psíquico del niño, *Cuadernos de Pedagogía*, *85*, 39-49.

Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. México: Instituto de Investigaciones Filosóficas UNAM.

Wolfgang, C. H., Stannard L. L. y Jones, I. (2001). Block Play Performance among Preschoolers as a Predictor of Later School Achievement in Mathematics. *Journal of Research in Childhood Education*, *15*(2), 173-180.

DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO SOBRE EL CAMPO ELÉCTRICO: UN ESTUDIO DE CASO

Lina Viviana Melo Niño y Florentina Cañada

Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y las Matemáticas.

Universidad de Extremadura, España

Resumen

Presentamos los resultados de un estudio longitudinal desarrollado con una profesora colombiana de bachillerato licenciada en física, en el cual se analizan los factores de permanencia y cambio sobre su Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC), alrededor de la enseñanza del campo eléctrico después de un programa de intervención. Los resultados revelaron una visión estática del CDC con tendencia a un modelo tradicional de la enseñanza con relación a las orientaciones sobre la enseñanza y aprendizaje del campo eléctrico y la evaluación, y una postura dinámica en cuanto a las estrategias instruccionales y el diseño curricular.

Abstract

We present the results of a longitudinal study conducted with a high school physics teacher in Colombian, where we analyze the factors of permanence and change on their pedagogical content knowledge (PCK) on electric field teaching after intervention program. The results revealed a static view of PCK with trend to a traditional model of teaching compared with teaching and learning of the electric field and evaluation, and a dynamic position compared with instructional strategies and curriculum design.

Introducción

Los retos que se nos plantean para la formación del profesorado nos sugieren la necesidad de modelos transdisciplinares (Perales, 2014), y son los procesos de integración y desarrollo del CDC un marco teórico prolífero para esta causa. El estado del arte sobre el CDC señala que, aunque la preocupación por describir el desarrollo del CDC ha estado latente a la par que se realizan caracterizaciones del mismo, en la enseñanza de la física, las investigaciones que relatan la evolución del CDC han sido de menor frecuencia (Melo, Cañada y Mellado, 2014).

De acuerdo con Shulman (1986) el conocimiento didáctico del contenido es desarrollado por los profesores para ayudar a otros a aprender, y es construido en tanto ellos enseñan tópicos específicos de su área de saber (Abell, 2007). Por su naturaleza dentro de la formación y desarrollo profesional, el CDC se ha convertido en una herramienta integral dentro de la labor docente (Park, Jang, Chen y Hung, 2011), porque permite: a) identificar y actuar sobre los factores que componen y regulan la estabilidad de los modelos de enseñanza de los profesores, b) reconocer como conocimiento, el saber que el profesor desarrolla a lo largo de su experiencia en las prácticas del aula, c) influye positivamente en el rendimiento de los estudiantes (Abell, 2007). Por tanto, que el profesor reconozca los diferentes estados de su CDC se constituye en un elemento potencializador sobre la autorregulación de la práctica de enseñanza.

El presente estudio se enmarca en los estudios sobre el desarrollo del CDC. El objetivo del trabajo es identificar las características del CDC de dos años consecutivos durante la enseñanza de los contenidos carga, fuerza y campo eléctrico. En este artículo relataremos los aspectos que permanecen después de un programa de intervención metacognitivo.

Metodología

La investigación se desarrolló con una profesora licenciada en física, de 28 años de edad y una experiencia docente de 7 años que desarrolla su labor en una institución educativa de carácter privado en la ciudad de Bogotá, Colombia. La profesora además de los conocimientos en física ha cursado asignaturas de didáctica, historia y epistemología de las ciencias y, enseñanza de la física. Sus estudiantes tienen una edad que oscila entre los 17 y 19 años y cursan el último grado de bachillerato en Colombia.

Las exigencias del objetivo de investigación nos han llevado a optar por el estudio de caso y análisis de contenido, como metodologías principales de estudio. Utilizamos a) la matriz de representación del contenido (ReCo), diseñada por Loughran, Berry y Mulhall (2006), b) el material curricular utilizado por los profesores; c) la plantilla dispuesta por Pro (1998) para realizar planificaciones; d) entrevista semiestructurada a la profesora y e) grabaciones de 8 sesiones de clase de 50 minutos sobre la enseñanza de la electricidad.

Los datos se analizaron siguiendo un procedimiento iterativo y sistemático que incluyó procesos inductivos y deductivos. El esquema de codificación se basa en las categorías utilizadas en las investigaciones sobre el CDC en física (Magnuson, Krajcik y Borko, 1999) y las emergentes durante el proceso de análisis. Para la descripción de cada componente, se tomaron en cuenta las pruebas aportadas por la información analizada y por los modelos didácticos en enseñanza de la ciencia (Melo et al., 2013). Las categorías consideradas fueron: a*) orientaciones hacia la enseñanza de las ciencias, b) conocimiento del currículo*, c) *conocimiento sobre las dificultades de aprendizaje de los estudiantes*, d) *conocimiento sobre las estrategias*, e) *conocimiento sobre la evaluación*.

Resultados

La representación de la caracterización del CDC de la profesora, se ha realizado a través de la elaboración de perfiles. La organización del perfil responde a las componentes del CDC. En la figura 1, recogemos las principales características que se mantienen durante los dos años de investigación desde lo declarado, la planificación y su actuación en el aula.

Los resultados nos indican que, el CDC de la profesora está mediado por la idea de física y las formas más eficaces de aprender física, el tiempo de ejecución de la unidad de enseñanza, las características propias asignadas al contenido y el rol que asumen la profesora en la enseñanza de la física. La creencia sobre el alto nivel de abstracción que encierra el contenido en comparación a otras temáticas del currículo de física, y los requerimientos institucionales condicionan fuertemente las estrategias de enseñanza que utilizan.

La profesora manifiesta que debido a las características del concepto; a la dificultad técnica; al desconocimiento de experiencias sencillas para implementar en el aula, distintas a las citadas en la literatura; y a la confusa concepción del modelo atómico que tienen sus estudiantes, ha hecho de la instrucción sobre las interacciones eléctricas y sus causas, un ejercicio sumamente difícil. Es por eso, que sus explicaciones presentan la fuerza y campo eléctrico como meros mecanismos heurísticos interrelacionados en la solución de ejercicios, y las representaciones del campo como fotografías estáticas que definen el concepto. Aunque menciona que a través de la idea

de campo el estudiante puede cambiar la idea de acción a distancia, no propone ninguna estrategia que valide esta afirmación.

Figura 1. Caracterización del CDC sobre el Campo Eléctrico.

Para la profesora, el currículo debe mostrar una visión amplia y general de lo que es el conocimiento físico y su utilidad. El foco en secundaria es que el estudiante se informe, establezca ciertas relaciones y, sobre todo, se motive hacia el aprendizaje de la física. En bachillerato, el objetivo es ahondar sobre los conceptos vistos en secundaria, caracterizarlos, formalizarlos, e interrelacionarlos, desarrollando las habilidades cognitivas propuestas por la institución educativa.

La profesora considera que asigna un papel activo al estudiante dentro de su instrucción. Sin embargo, no contempla o menciona en su planificación reflexiones o estrategias, específicas sobre las dificultades de aprendizaje que detecta. Las

dificultades que detecta la profesora, en cuanto a la comprensión del concepto campo y fuerza eléctrica, son en su mayoría procedimentales. También menciona como "*la falta de memoria*" impide a los alumnos recordar y relacionar conceptos, especialmente cuando operan con vectores. Además, considera que a pesar de la instrucción, la interacción eléctrica sigue viéndose por los estudiantes a distancia, y no contigua como propone el marco teórico de la teoría de campo.

La secuencia de enseñanza que plantea se estructura sobre una microsecuencia genérica como se muestra en la figura 1: *Explicación,* donde la estrategia fundamental es una mezcla entre el discurso del profesor y la presentación de experiencias demostrativas. *Aplicación* de la teoría mediante solución de ejercicios por parte del profesor. *Comprobación* de lo aprendido a través de sesiones de ejercicios. *Refuerzo,* solución de dudas sobre los ejercicios propuestos. Por último, E*valuación,* donde el desarrollo de habilidades se valora por la capacidad del estudiante de resolver ejercicios, y existe la retroalimentación por requerimiento institucional y no por convicción de la profesora.

Conclusiones

Los antecedentes escolares de la profesora, especialmente la relación entre la física y la matemática, influyen de manera considerable sobre su idea de aprendizaje, las ideas de física que expresa, y las estrategias que selecciona en la enseñanza del campo eléctrico. La lógica que articula la proposición de las estrategias y la secuencia de enseñanza, no tiene en cuenta las reflexiones que la profesora expresa sobre las necesidades y dificultades de sus estudiantes y sobre el aprendizaje del campo eléctrico. Sus ideas sobre la física y la propuesta curricular de la institución educativa median también la proposición de la secuencia. Su motivación a efectuar cambios en esta componente se resume en la necesidad de hacer del concepto un contenido más concreto y menos abstracto para sus estudiantes.

Aunque mantiene ideas sobre la participación activa de sus estudiantes en el aula, sólo valida y toma en cuenta las respuestas e ideas que plantean los estudiantes con relación a la temática que se ve en clase. Sin embargo, no se retoma en las definiciones o explicaciones que concluye la profesora. Sus ideas sobre aprendizaje no se reflejan en

cómo valora las distintas evaluaciones y los criterios que selecciona para definir la dificultad de las estrategias de evaluación.

Los principales obstáculos identificados durante los dos años fueron por la profesora:

-Falta de relación entre la electrostática y electrocinética

-El nivel de abstracción de los contenidos

-La necesidad de hacer concreto los contenidos abstractos para propiciar su comprensión

-La política institucional referente a la evaluación

-La falta de tiempo para abordar los contenidos

-La falta de estrategias que permitan "visualizar" lo que es el campo

Referencias

Abell, S. K. (2007). Research on science teacher knowledge. En S. K. Abell & N. G. Lederman (eds.), *Handbook of Research on Science Education* (pp. 1105-1149). N.J.: Lawrence Erlbaum Associates

Loughran, J., Berry, A., y Mulhall, P. (2006). *Understanding and Developing Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge*. (Eds) Rotterdam. Sense Publishers.

Magnusson, S., Krajcik, J. y Borko, H. (1999). Nature, sources, and development of the PCK for science teaching. En J. Gess-Newsome y N. G. Lederman (Eds.). *Examining pedagogical content knowledge* (pp. 95-132). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer A.P

Melo, L., Cañada, F., y Mellado, V. (2014) Conocimiento Didáctico del Contenido en Física: El caso del Campo Eléctrico. En Garritz, A., Lorenzo, G. y Daza, S (Eds). *Conocimiento Didáctico del Contenido, Una perspectiva Iberoamericana* (pp.264-294) Editorial Académica Española: Saarbrücken, Alemania

Melo, L., Cañada, F., Mellado, V., Díaz, M. y Melo, D. (2013). La Evaluación como componente de Análisis del Conocimiento Didáctico del Contenido en el caso del Campo Eléctrico. *Campo Abierto*, 32(2), 173-197

Park, S., Jang, J.Y., Chen, Y.C. y Hung, J. (2011). Is Pedagogical Content Knowledge (PCK) Necessary for Reformed Science Teaching?: Evidence from an Empirical Study. *Research in Science Education*. *41*, 245–260

Perales, F. J. P., Cabo, J. M., Vílchez, J. M., Fernández, M., Gonzáles, F., y Jiménez, P. (2014). La reforma de la formación inicial del profesorado de ciencias de secundaria : propuesta de un diseño del currículo basado en competencias. *Enseñanza de Las Ciencias*, *32*(1), 9–28.

Pro, A. de (1998). Planificación de unidades didácticas por los profesores: análisis de tipos de actividades de enseñanza. *Enseñanza de las ciencias*, *17*(3), 411-429

Shulman, L. (1986). *Those who understand: Knowledge Growth in Teaching*. Educational researcher, *15*(2), 4-14.

LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA FORMACIÓN DOCENTE: PROPICIANDO VÍNCULOS CON EL ENTORNO

Alida Marina Abad y Nélida Zapata

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue, Argentina

Resumen

Esta comunicación presenta los resultados de una investigación interpretativa en el campo educativo que recurre a métodos cualitativos y cuantitativos, para conocer la importancia que los futuros maestros confieren a la Educación Ambiental; y en particular a la salida de campo, como una estrategia didáctica que propicia la generación de vínculos con el entorno. Se aplican encuestas y se analizan trabajos finales de alumnos en formación docente que cursan Didáctica de Ciencias Naturales en la Universidad Nacional del Comahue, Patagonia Argentina. La información obtenida da cuenta de los conocimientos adquiridos por los futuros docentes sobre problemáticas ambientales regionales, como la desertificación, la contaminación de cursos de agua y del diseño de numerosas propuestas tendientes a desarrollar alternativas de solución, concientizando a la comunidad. Los estudiantes del Profesorado de Enseñanza Primaria destacan la importancia de la Educación Ambiental en su formación, por las implicancias que esta perspectiva tiene para la elaboración de estrategias que permitan a los niños una participación activa en la comunidad, a través de acciones concretas.

Palabras clave: Formación docente, Educación Ambiental, Desertificación. Contaminación

Abstract

This report presents a research study that gives evidence of the implementation of Environmental Education in teaching training. The results of surveys applied to students of Comahue University, Patagonia Argentina at the end of a course in the training of teachers point out the importance of desertification and water contamination as main problems in this region. The analysis of final essays show various proposals students make to protect their environment and their concern towards community. They also point out the importance of teaching strategies to make children conscious of their environment and the need to protect it and develop actions as citizens.

Key words: Environmental Education, teaching training, pollution, desertification processes

Introducción

Esta investigación da cuenta de la detección de problemáticas ambientales relevantes a partir de una salida de campo que se realiza con estudiantes del Profesorado de Enseñanza Primaria de la Universidad Nacional del Comahue, situada en las Provincias de Río Negro y Neuquén, Patagonia Argentina. El problema de la desertificación en la Patagonia es de larga data y aun no ha sido remediado. El área de estudio comprende la región fitogeográfica del monte, de la provincia de Río Negro, específicamente lo que comprende la "**barda**"[1]. La zona de la barda se caracteriza por un clima árido, debido a la escasa precipitación, y se acentúa por la acción prácticamente continua del viento dominante con intensidad moderada a fuerte, lo cual genera la desertificación[2] (Mendez, 2010) . El suelo de la zona de la barda, se caracteriza por ser de tipo Aridisol[3], contiene sales y otros minerales que se acumulan cerca de la superficie (Impiccini y Valles, 2002).

La vegetación autóctona de la barda es escasa y poco valorada. La misma es empleada como leña y su uso no se encuentra reglamentado. La acción antrópica ocasiona la erosión del suelo a causa del uso intensivo de motocross, trekking y bicicletas. Sin embargo, hay muchos actores que están comprometidos con acciones tendientes a revertir este fenómeno y la Educación Ambiental es una propuesta de la Cátedra de didáctica de Ciencias Naturales para sumarse a ello.

Marco Teórico

Las nuevas tendencias ubican a la Didáctica de las Ciencias Naturales como una disciplina que se ocupa de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la perspectiva relación naturaleza-sociedad, interrelacionando estos procesos con la

[1] Este término local es utilizado en la región para denominar a la meseta patagónica, situada muy próxima a centros urbanos de la zona. Se la define como un relieve característico del paisaje local. La barda, es el borde de la meseta formada por mantos de basalto, que terminan abruptamente en barrancas

[2] La desertificación es un fenómeno complejo que involucra un conjunto de procesos asociados al deterioro de ambientes áridos, semiáridos y sub húmedos. Tal deterioro involucra la extinción local de especies, la erosión del suelo, la modificación de la estructura de la vegetación y la disminución de la productividad biológica del ecosistema.

3 Son suelos de climas áridos ya sean fríos o cálidos, que no disponen durante largos periodos de suficiente agua para el crecimiento de cultivos. Se caracteriza por poseer un horizonte superficial claro y pobre en materia orgánica,

dimensión social de la realidad. La perspectiva ambiental y el enfoque CTSA (Ciencia, Tecnología, Sociedad, Ambiente) contemplan esta visión sistémica y compleja de la realidad natural y social, adaptándose al diseño de las propuestas didácticas que generen acciones de participación y gestión social (Rassetto, Abad, Zapata, Orellano, e Hidalgo,). Según (Gil, 2005), el enfoque CTSA debe ser considerado como un proceso que le permite al individuo comprender las relaciones de interdependencia con su entorno a partir de aprendizajes significativos, reflexivos y críticos de su realidad. En este sentido (Pujol, 2008) destaca la importancia de preparar a los futuros maestros para distintas tareas:…*"saber enseñar ciencias, saber gestionar el grupo de escolares, saber participar en las dinámicas de los centros escolares, saber impulsar proyectos de innovación, saber posicionarse ante las nuevas situaciones emergentes y saber establecer interrelaciones con múltiples organizaciones y agentes externos a la escuela."*

Para los alumnos en formación es importante conocer los problemas ambientales de la comunidad y aceptar el desafío de contribuir desde su futura práctica, a la toma de conciencia de los mismos y a la elaboración de posibles soluciones. Las salidas de campo en la formación docente, aportan una visión real de las problemáticas ambientales para el diseño de propuestas de enseñanza y aprendizaje de la ciencia escolar. Las actividades fuera de la escuela generan diferentes escenarios didácticos que permiten a los alumnos apropiarse de los contenidos implicados en ellas. (Lacreu y Socolovsky ,2012).

Estudiar los conflictos ambientales en su doble dimensión material y simbólica, significa el avance de procesos más democráticos de ordenamiento territorial y una ocasión para dar "visibilidad", en el debate sobre la gestión del agua, el suelo, la biodiversidad y las infraestructuras urbanas a los distintos actores sociales que resisten los procesos de monopolización de los recursos ambientales en manos de los grandes grupos económicos.(Sanidarios, 2010)

Metodología

La metodología utilizada en esta investigación fue de tipo cualitativa e interpretativa que posibilita el análisis desde varias perspectivas . Se realizaron encuestas a los alumnos y se analizaron los diseños de planificación para el abordaje de

la Educación Ambiental en la Escuela Primaria. En la Salida de campo a la Isla Jordán (zona ribereña y de meseta, se observaron, relieve geológico, plegamientos, implicancias del efecto de la erosión, meteorización , flora y fauna autóctona). En el aula laboratorio, se procedió a analizar las muestras obtenidas a través de registros fotográficos y observar al microscopio las muestras de agua y suelo.

Se aplicó una encuesta a los alumnos para la detección problemáticas ambientales más relevantes y posibles abordajes desde la Educación Ambiental.

Se relacionan variables de género y grupo etario respecto del grado de importancia dado a distintas problemáticas ambientales y su posible abordaje a través de la Educación Ambiental,

Tabla 1

Problemáticas ambientales detectadas por los estudiantes a partir de la salida de campo a la barda.

E N°	**edad**	**sexo**	**Problemáticas ambientales**		
			Desertificación	Contaminación rio	Otras
1	22	M	x		
2	35	M		x	
3	24	M		x	
4	30	F	x		
5	35	F	x	x	
6	23	F		x	x
7	24	F		x	
8	19	F	x	x	
9	21	M		x	
10	22	F	x	x	
11	23	F	x	x	
12	35	M	x	x	x
13	19	F	x		
14	22	M		x	x
15	21	F	x	x	
16	22	F	x	x	
17	20	F		x	
18	21	f		x	
19	27	F	x	x	
20	37	F	x	x	
Totales			**12 alumnos = 60%**	**17 alumnos = 85%**	**3 alumnos= 15%**

Tabla 2

Importancia de la Educación ambiental en la Formación docente.

E. N°	Concientización %	Capacitación %	Acciones %	Edad	Género
1	x	x		22	M
2	x	x	x	35	M
3	x	x	x	24	M
4	x		x	30	F
5	x			35	F
6	x		x	23	F
7			x	24	F
8	x			19	F
9	x		x	21	M
10	x		x	22	F
11	x	x	x	23	F
12	x		x	35	M
13	x		x	19	F
14	x	x	x	22	M
15	x			21	F
16	x		x	22	F
17	x		x	20	F
18			x	21	F
19	x		x	27	F
20		x	x	37	F
Totales	17 85%	6 30%	16 80%		

Resultados

Los resultados dan cuenta de la concientización de los alumnos respecto a las problemáticas ambientales como la desertificación y la contaminación de cursos de

agua. Se establecieron relaciones entre las variables género y edades de los alumnos respecto a la posible solución de las problemáticas detectadas.

Los alumnos consideran relevante la salida de campo como estrategia didáctica para recabar información fuera del ámbito escolar. Destacan la desertificación y la contaminación del río Negro como una problemáticas ambientales preocupantes.

Hacen referencia a la concientización, capacitación y diseño de acciones directas como estrategias de la Educación Ambiental para remediarlas.

Respecto a las edades de los alumnos se observa que los más jóvenes tienen una tendencia a priorizar la concientización mientras que los mayores destacan las acciones directas. Una posible explicación, es que desde hace algunos años se viene profundizando en la Escuela los contenidos ambientales. Por otro lado los alumnos mayores tienen más experiencia a la hora de reclamar por sus derechos y son concientes de la responsabilidad del estado respecto de las políticas medioambientales.

Conclusiones

Los alumnos del profesorado toman conciencia de la potencialidad de la Educación Ambiental para transformar la realidad. Los resultados obtenidos dan cuenta de la preocupación que los futuros maestros tienen al respecto. Para ello es importante generar capacitación y concientización respecto del uso sostenido de los recursos naturales.

Del análisis de resultados podemos concluir que la salida de campo produjo en los futuros maestros un impacto que los movilizó para diseñar diferentes estrategias referidas a la Educación Ambiental.

Referencias

Gil, D. et al. (2005). *"¿Cómo promover el interés por la cultura científica. Una propuesta didáctica fundamentada para la educación científica de jóvenes de 15 a 18 años".* Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

Impiccini, A., y Valles, J. M. (2002). Los depósitos de bentonita de Barda Negra y cerro Bandera, departamento Zapala, provincia del Neuquén, Argentina. *Revista de la Asociación Geológica Argentina [online]*, *57*(3), 305-314.

Lacreu, L., y Socolovsky, L. (2012). *"Ciclo de Formación docente Ciencia Para todos en la Escuela Primaria"*. Ministerio de Educación República Argentina

Mendez , H. (2010)**. "***Patagonia: el INTA lucha contra la desertificación"*. Semanario Digital INTA Informa. Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca. Presidencia de la Nación. Argentina.

Pujol, R.M. (2012). Pensar en la escuela primaria para pensar en la formación de su profesorado desde DCE, en el marco del nuevo grado, En R. Jiménez (Ed.), *Actas XXIII Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales*(pp. 354-361). Almería: Universidad de Almería.

Rassetto, M., Abad, A., Zapata, N., Orellano, P. e Hidalgo, A. (2009). La implementación de TIC en temas ambientales en la formación de profesores de enseñanza primaria. En *Enseñanza de las Ciencias, Número Extra VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias,* (pp. 2297-2302). Barcelona, España.

Sanidarios, ONG (2010). En *Acta Unión de asambleas de ciudadanos por la sanidad de la cuenca del lago Nahuel Huapi y los ríos Limay, Neuquén y Negro, Cipolletti*. Río Negro, Argentina.

DESARROLLAR COMPETENCIAS EMOCIONALES EN LA EDUCACIÓN INFANTIL. UN ESTUDIO CUALITATIVO CON FILMES DE ANIMACIÓN

Antonio Fernández González

Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

Se presentan los primeros resultados de un programa diseñado especialmente para desarrollar competencias emocionales en alumnos de Educación Infantil. En esta primera fase participaron 24 niños de tres años de un centro público de educación infantil de la Comunidad de Madrid. El formato utilizado es el de la proyección de escenas de películas de animación en las cuales los protagonistas dejan entrever sus motivaciones, intereses, gustos, aversiones en un mensaje contenido en un corto de tres a cinco minutos de duración. Este tipo de presentación se aproxima a la interacción real y cotidiana superando posiciones excesivamente atomista en el estudio de las emociones. Los participantes deberán de explicar a que responden determinadas frases y comportamientos observados en los actores. Dadas las edades de los participantes se utilizaron instrumentos de recogida de información cualitativos antes y después de la intervención. Los resultados muestran una mejora significativa de los participantes al término del programa y marcan la necesidad de incluir programas tendentes al desarrollo de competencias emocionales en el currículo de Educación Infantil.

Abstract

The first results of a program designed to develop emotional skills in kindergarten students are presented. In this first phase of 24 children three years of age early childhood center in the Community of Madrid participated. The format used is the projection of animated films scenes in which the protagonists hint at their motivations, interests, likes, dislikes in an amount in a short three to five minute message. This presentation approaches the real and daily interaction beating excessively atomistic positions in the study of emotions. Participants must respond to explain certain phrases and behaviors observed in the actors. Given the ages of the participants instruments collection of qualitative information before and after the intervention were used. The results show a significant improvement of the participants at the end of the program and

make the need to include programs intended to develop emotional competencies in the curriculum of Primary Education.

Introducción

La educación promueve el desarrollo de los seres humanos, la adaptación social del individuo y su integración en la sociedad. Lo emocional preocupa pero no se trabaja sistemáticamente en las aulas. Las áreas del currículo acaparan el espacio pedagógico escolar, relegando la educación emocional exclusivamente al ámbito familiar (Bach y Darder, 2002). Así, de manera explícita el sistema educativo no incorpora curriculum de la competencia emocional (Goleman, 1995). La necesidad de desarrollar competencias emocionales desemboca en la educación emocional, y, evaluar programas de educación emocional es un aspecto clave para pasar de la intervención a la investigación (Bisquerra, 2003)

A partir de los resultados de este estudio, se evidencia la importancia de que el sistema educativo se adapte a los nuevos tiempos, lo que implica la necesidad de poner en práctica programas de educación emocional encaminados a mejorar el funcionamiento personal, social y escolar de los alumnos y las alumnas. El colegio, el aula, es simultáneamente una situación social y una situación académica, por ello, la alfabetización emocional no sucede como algo aislado de los demás aprendizajes. Es importante reforzar la dimensión emocional en el proceso de aprendizaje de los alumnos, debido a que las emociones tienen una fuerte influencia en la motivación y ayudan a generar un clima idóneo para el aprendizaje en el contexto aula y en el centro (Bisquerra, 2006).

Método

Materiales

Las escenas cinematográficas de films de animación (duración inferior a los tres minutos y medio), las impresiones digitales en gran formato del fotograma clave en cada escena, cuaderno de campo, cuestionario, grabadora de audio.

Participantes

Veinticuatro alumnos de tres años escolarizados en un Centro de Educación Infantil y Primaria de la red de centros públicos de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. Esta muestra resulta muy limitada por el número y las características de los participantes por lo que se considerará únicamente como una aplicación piloto. Se ampliará su número, rango de edades y distribución.

Procedimiento

En un contexto de afecto y confianza se visualizó cada escena cinematográfica y, a continuación, se inició un diálogo por parte de investigador para comprender la importancia que los niños daban a cada momento/escena/personaje. No se impone un tiempo para contestar y se utiliza una grabadora de audio. Se utilizan las rutinas de aula como medio para favorecer la atención y la participación de los niños y dicha actividad se realizó en la asamblea, dos días a la semana durante todo el curso académico.

Resultados

Cualquier proceso de innovación o cambio educativo ha de tener como propósito fundamental contribuir a la consecución de un aprendizaje profundo en el alumnado, un aprendizaje que sea relevante para su desarrollo personal, profesional y social (Hargreaves y Fink, 2008). En este caso podemos apreciar cómo el aprendizaje conseguido por el alumnado es de más calado que el que se produce con el uso de una metodología tradicional lo que da respuesta a los retos que plantea en la actualidad la sociedad del conocimiento, como es reseñado por distintos autores (Caride, 2008; Rizvi, 2010; Rodicio, 2010).

La evaluación de la experiencia es muy positiva. Se encendió la motivación de los y las alumnas por aprender y convertirlo en un reto y se favoreció un aprendizaje autónomo, integral, interdisciplinar, colaborativo y de carácter práctico. En la línea de Dewey con su propuesta de “learning by doing”, y que hoy diferentes autores (Schank, Berman y MacPherson, 1999) están intentando fomentar mediante el uso de esta metodología; esto es, aprender haciendo, con las ventajas y posibilidades que esto presenta. En este proceso el profesorado deja de ser el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje para convertirse en un agente que interactúa y colabora para que el aprendizaje se produzca. Su labor es esencial como persona que facilita, lidera y media

entre el alumnado y las entidades sociales para el buen desarrollo del proceso y para hacer frente a las no pocas dificultades que aparecen en él. Es una aportación de la experiencia presentada: mostrar cuál ha sido el camino, con toda su potencialidad y, a su vez, complejidad. Sin duda se abre un escenario en el que son necesarias nuevas investigaciones que nos indiquen el impacto que tiene en el alumnado, en diferentes contextos y ámbitos académicos, y qué aspectos son necesarios tener en cuenta para que cualquier docente o grupo de ellos puedan utilizar esta metodología en sus aulas (Robinson y Torres, 2007).

Discusión

La finalidad de este trabajo se ha conseguido dado que únicamente se pretendía presentar un programa novedoso de educación emocional dirigido a los niños de Educación Infantil. Los resultados obtenidos avalan al programa y son muy prometedores aunque, en cualquier caso, se necesitan seguir trabajando para obtener un mayor respaldo empírico. No obstante, la aportación más significativa de este trabajo radica en la manera de aproximarse a las emociones infantiles. Representa todo un reto el elaborar un programa capaz de distinguir la captación de los deseos, motivaciones o intereses de los demás. Es, sin duda, una capacidad crucial para la vida.

Algunas limitaciones radican en la naturaleza propia de las escenas, ya que, por muy fielmente que una película retrate una situación social en la vida real ésta siempre resultará más compleja. El director de cine favorece que nos fijemos en algunos detalles y que obviemos otros. La posición de la cámara, la música que acompaña a la escena, la iluminación y la dicción de los actores son recursos que emplea el director para controlar nuestra atención aunque no lleguemos a advertirlo. En la vida real no hay tal simplificación de elementos y disponemos de mucha más información. Además, la capacidad de movernos en la vida real, de interaccionar con los sujetos y de modificar activamente el entorno son recursos fundamentales imposibles de trasladar a la pantalla.

Por último se debe señalar que las escenas utilizadas están muy saturadas por aspectos culturales, no sólo occidentales, sino en particular por los vinculados al lenguaje cinematográfico, que es un tipo particular de aprendizaje social.

Referencias

Bach, E. y Darder, P. (2002). *Sedúcete para seducir. Vivir y educar las emociones*. Barcelona: Paidós.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa, 21*(1), 7-43

Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre Educación, 11*, 9-25.

Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI, 10*, 61-82.

Caride, J. A. (2008). El Grado de Educación Social en la construcción del Espacio Europeo de la Educación Superior. *Educación XX1, 11*, 103-131.

Hargreaves, A. y Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores.* Madrid: Morata.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Rizvi, F. (2010). La educación a lo largo de la vida: más allá del imaginario neo-liberal.*Revista Española de Educación Comparada, 16,* 185-210.

Robinson, J. y Torres, R. (2007). A case study for service-learning: What students learn when given the opportunity. *NACTA Journal, 51*(4), 2-8.

Rodicio, M. (2010). La docencia universitaria en el proceso de adaptación a Europa. La percepción de los estudiantes. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica, 28*(2), 23-43.

Schank, R., Berman, T. y MacPherson, K. (1999). Learning by doing. En C.M. Reigeluth (ed.), *Instructional-design theories and models. Vol. II: A new paradigm of instructional theory* (161-181). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

EJERCICIOS GUIADOS PARA EL AUTOAPRENDIZAJE EN CIENCIAS SOCIALES

Alejandra Martín-Ruiz[*], Miguel Ángel Montero-Alonso[*], Miguel Ángel Pérez-Castro[*], Emilio González-Jiménez[**], Miriem Mohamed El-Maslouhi[*] y Antonio Lara-Aparicio[*]

**Facultad de Ciencias Sociales de Melilla, Universidad de Granada, España;*
***Facultad de Enfermería de Melilla, Universidad de Granada, España.*

Resumen

Antecedentes: En la actualidad, la sociedad tecnológica en la que vivimos hace que podamos confeccionar nuevas formas de integrar las TIC en los procesos de formación para conseguir un mayor rendimiento y participación de los alumnos sin que suponga un lastre en la programación docente tradicional. **Método**: Se pretende presentar una herramienta multimedia útil e innovadora, para asignaturas de Ciencias Sociales que hace posible el autoaprendizaje del alumno, ayudando a completar su formación tanto dentro como fuera del aula y complementaria al sistema tradicional. Se proponen diferentes ejercicios guiados resueltos paso a paso de distintas materias, incluyendo comentarios para facilitar la realización y comprensión por parte del estudiante, que podrá reproducirlo tantas veces como necesite y están disponibles en diferentes formatos, como html, flash y pdf. **Resultados**: Todo el material creado se encuentra disponible de forma libre, con licencia creative commons, para todo estudiante, investigador, docente o persona a la que le pueda interesar en la web del proyecto. **Conclusiones**: La implantación y utilización de esta herramienta multimedia en el aula ha permitido una mejora en la adquisición de conceptos, en cuanto a la valoración del estudiante y la evaluación del conocimiento de los contenidos de las distintas asignaturas.

Abstract

Background: At present, the technological society in which we live allows us to make new ways to integrate ICT in the training process to achieve greater performance and student participation without imposing a burden on the traditional teaching program. **Method:** The aim is to present a useful and innovative multimedia tool for Social Science subjects which enables student self-learning, helping to complete their training

both inside and outside the classroom and complementary to the traditional system. Different guided exercises solved step by step in different materials, including feedback to facilitate the realization and understanding by the student, who can play as many times as needed and are available in different formats, such as html, pdf and flash are proposed. **Results:** All material created is available freely, with creative commons license, for any student, researcher, teacher or person to whom it may concern at the project website. **Conclusions:** The implementation and use of this multimedia tool in the classroom has led to an improvement in the acquisition of concepts, in terms of student assessment and evaluation of content knowledge of different subjects.

Introducción

En los últimos años se ha producido un profundo proceso de transformación en todos los ámbitos de nuestra sociedad debido a los avances tecnológicos y la integración de las TIC en la vida cotidiana. Estos cambios no son un hecho aislado y están cambiando nuestra manera de hacer las cosas: de trabajar, de divertirnos, de relacionarnos y de aprender (Salinas, Bartolomé, Cabero, Cebrian de la Serna y Martínez, 1997), siendo éstos de vital importancia en el ámbito de la educación, sobre todo en niveles superiores y universitarios en los que se prepara al alumnado para su desarrollo profesional en un mundo cada vez más digital y globalizado. Por ello nos vemos obligados a confeccionar nuevas formas de enseñanza-aprendizaje en los que debemos incorporar las TIC para adaptarnos a las necesidades de la sociedad (Salinas, 2004) y evitar que los modelos de educación se queden obsoletos en relación con el desarrollo que se produce a su alrededor.

Centrándonos en el ámbito universitario, en la universidad española se ha producido otro gran proceso de transformación impulsado por la Unión Europea, que obliga a éstas a adecuarse a las normativas y directrices marcadas por el denominado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (Lara-Porras, Román y Alfonso, 2011), lo que supone la implementación de nuevas estrategias docentes y metodológicas (Vidal, 2006).

Por ello, se pretende presentar una herramienta multimedia útil e innovadora para asignaturas tales como matemáticas, estadística o economía, que hace posible el autoaprendizaje del alumno, ayudando a completar su formación tanto dentro como

fuera del aula, y complementaria al sistema tradicional, consiguiendo así un mayor rendimiento y participación de los alumnos sin que suponga un lastre en la programación docente tradicional.

Con la creación de éstos materiales se permite tanto a profesores como alumnos enseñar-aprender de una manera más intuitiva y con técnicas actuales, aunque desconocidas para algunos profesores, pero muy comunes entre todos los alumnos, (Montero y Quesada, 2013).

Método

En este proyecto se proponen ejercicios guiados resueltos paso a paso de diferentes asignaturas, incluyendo comentarios tanto de las directrices que se deben seguir para su resolución en los programas en los que se desarrolla el ejercicio como de los resultados obtenidos para facilitar la realización y comprensión por parte de los estudiantes. Éstos se podrán reproducir tantas veces como sea necesario así como detenerlo o acelerarlo en los momentos que se desee a través de los botones de reproducción que ofrece el programa. Este material está disponible en diferentes formatos como son html, flash y pdf, de forma que tendrán acceso a esta herramienta toda persona que le pueda ser útil.

Figura 1. Práctica realizada con SPSS.

Estos ejercicios interactivos son prácticas de las asignaturas, explicadas y desarrolladas primeramente en clase mediante Excel o SPSS, como se puede apreciar en las Figuras 1 y 2. De esta forma, cuando los alumnos visualicen los vídeos e intenten reproducirlos por ellos mismos, no solo estarán aprendiendo las competencias propias de dichas asignaturas sino que, además, se estarán familiarizando y aprendiendo el manejo de estos programas mientras resuelven distintas actividades.

Figura 2. Práctica realizada con Excel.

Resultados

Se ha creado una herramienta informática que permite el autoaprendizaje del alumno a la vez que impulsa la participación de este en el desarrollo del curso y en la profundización de los contenidos. El material que se ha generado se encuentra a disposición de toda la comunidad universitaria o de cualquier persona a la que le pueda interesar, de forma libre con licencia creative commons, en la web del proyecto http://eues.ugr.es/proyectoccss/.

Toda persona que utilice este material encontrará en cualquier práctica guiada la misma estructura: al abrir el archivo deseado lo primero que aparecerá será el título de la práctica que se va a realizar seguida de los objetivos que se pretenden conseguir con su desarrollo. A continuación, se planteará un problema a resolver juntos con unos datos reales y unas preguntas a responder y, finalmente, se mostrará el procedimiento a seguir para su resolución junto con sus correspondientes explicaciones. De esta forma se guía al alumno de forma interactiva a resolver un ejercicio específico.

Con la realización de este proyecto estamos promoviendo la creación de un espacio de buenas prácticas en la innovación docente, tan importante en el tiempo de cambios en el que vivimos, sobre todo en el área de Ciencias Sociales.

Los beneficiarios derivados de crear esta herramienta multimedia no son específicos de una asignatura ni de una sola titulación, ya que se pueden utilizar en la realización tanto de las clases prácticas de diversas materias como posteriormente fuera del aula por parte del alumno, y todas aquellas titulaciones que aunque entre sus contenidos teóricos no figuran los conocimientos citados sí necesitan de dichos conocimientos (Montero, et al., 2013).

Conclusiones

La implantación y utilización de esta herramienta multimedia tanto dentro como fuera del aula ha permitido una mejora en la calidad de enseñanza, en la que los estudiantes pueden abordar las asignaturas con mayor fluidez, permitiendo una mejora en la adquisición de los conceptos. Asimismo, se producen mejoras en cuanto a la valoración de la asignatura por parte del estudiante y a la evolución del conocimiento de los contenidos de las distintas asignaturas.

Con el desarrollo de estas prácticas guiadas se pretende que los alumnos puedan observar, repasar y realizar por ellos mismos, tantas veces como deseen, cómo se resuelve cada práctica. Además, a través del trabajo autónomo y el autoaprendizaje del alumno se propone orientar a este sobre las nuevas estrategias didácticas que se plantean en el EEES, mejorando así, el conocimiento acerca de la filosofía que subyace con la creación de los mismos.

Referencias

Lara-Porras, A.M., Román-Montoya, Y., y Alfonso-Uxó, A. (2011). Software interactivo de aprendizaje de SPSS. *Revista Investigación Operacional, 32*(2), 168-178.

Montero-Alonso, M.A., Quesada-Vázquez, I., Roldán-Nofuentes, J.A., Escobar-Navarro, M., Lara-Aparicio, A., Martín-Ruiz, A. y El-Maslouhi, M. (2013). Resolución de prácticas estadísticas mediante ejercicios guiados. En *IV Jornadas*

para la Enseñanza y Aprendizaje de la Estadística e Investigación Operativa. Cádiz.

Montero-Alonso, M. Á. y Quesada-Vázquez, I., (2013). Materiales y Herramientas Multimedia para los Alumnos de Estadística y Matemáticas (PID 11-18). En *Innovación Docente y Buenas Prácticas Docentes en la Universidad de Granada, vol II,* (pp. 657-669). Granada, España: Editorial Universidad de Granada.

Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento, 1,* 4-6.

Salinas-Ibánez, J.M., Bartolomé, A., Cabero, J., Cebrian, M. y Martínez, F. (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 7.*

Vidal, Mª.P. (2006). Investigación de las TIC en la educación. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, *5*(2), 539-552.

EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN CON WIRIS

Miriem Mohamed El-Maslouhi[*], Emilio González-Jiménez[**], Miguel Ángel Pérez-Castro[*], Alejandra Martín-Ruiz[*] y Miguel Ángel Montero-Alonso[*]

**Facultad de Ciencias Sociales de Melilla, Universidad de Granada, España;*

***Facultad de Enfermería de Melilla, Universidad de Granada, España.*

Resumen

Antecedentes: Desde la implantación de los Grados, la innovación docente se ha vuelto imprescindible en todos los aspectos que rodean a profesores y a alumnos, siendo los primeros los encargados de actualizar sus contenidos e incorporar nuevas metodologías docentes que contribuyan al desarrollo cognitivo de los alumnos, quienes serán los beneficiarios directos de un innovador modelo educativo que mejorará la calidad de su enseñanza. **Método**: Para la realización de este proyecto, sus componentes se han agrupado para desarrollar las diferentes herramientas según sus conocimientos sobre las distintas asignaturas y del manejo de las tecnologías necesarias para la realización de estos materiales. **Resultados**: Se ha trabajado en un proyecto que aporta un valor añadido a los docentes y alumnos de las asignaturas en las que se implante. Disponemos de distintas herramientas que se adaptan a las diferentes metodologías consiguiendo facilitar la adquisición de las diversas competencias desarrolladas. **Conclusiones**: Este tipo de proyectos consigue tener una incidencia real en el desarrollo de la dinámica escolar consiguiendo resultados claramente visibles, tanto facilitando la docencia como mejorando la asimilación de contenidos por parte de los alumnos.

Abstract

Background: Since the introduction of the new degrees, teaching innovation has become necessary in all aspects that affect teachers and students, being the first ones responsible for updating its contents and incorporate new teaching methods that contribute to the cognitive development of students, who will be the direct beneficiaries of an innovative educational model that will improve the quality of their teaching. **Method**: For this project, its components have come together to develop different tools according to their knowledge of different subjects and their management of the technologies which are necessary for the performance of these materials. **Results**: We

have worked on a project that adds value to teachers and students of the courses in which implant. We have different tools that adapt to the different methodologies getting facilitating the acquisition of the skills developed. **Conclusions**: This kind of projects gets to have a real impact on the development of school dynamics getting visible results, facilitating teaching and improving the assimilation of content by students.

Introducción

En los últimos años, el panorama educativo español ha sufrido un cambio sustancial. Esto procede en gran medida del desarrollo de las TIC (Tecnologías de la Información y de la Comunicación). Estas no sólo se han introducido en la vida cotidiana de todos nosotros, sino que se ha creado un conjunto de acciones y relaciones que ya no tienen cabida sin ellas. Y más importante aún es que la generación que ahora mismo tenemos en las aulas (tanto a nivel de educación secundaria como superior y universitaria), no conciben la mayoría de las actividades sin esta tecnología; estos alumnos viven inmersos en la llamada web 2.0 (De la Torre, 2006). Si bien este hecho es comúnmente aceptado, podemos ver que en las aulas no terminamos de encontrar esta integración de la tecnología, o al menos de una manera lo suficientemente dinámica.

En el PID 13-09, se pretende dar una solución a necesidades reales de los alumnos proporcionándoles una herramienta informática de ayuda para las asignaturas de matemáticas, estadística y economía, brindando a los profesores la posibilidad de enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje sin afectar a la periodización marcada en la programación docente.

Esta herramienta pretende aportar un cambio en el paradigma educativo de las clases de estas materias, sustituyendo las clases magistrales por otras en las que implique la participación del alumno (Montero y Quesada, 2013). Además, los materiales pueden utilizarse de una manera online, semipresencial o como un complemento de refuerzo destinado a las horas de trabajo autónomo del alumno.

Método

Para la realización de actividades se utiliza el software Wiris, (www.wiris.com), que es una plataforma en línea para cálculos matemáticos pensada para usos educativos,

donde puedes acceder a una potente barra de herramientas a través de una página html que incluye el cálculo de integrales y límites, representación de funciones en 2D o 3D y la manipulación de matrices simbólicas, entre otros. Wiris tiene un soporte online que permite usar el software en cualquier ordenador de una manera sencilla sin necesidad de ninguna instalación, y también permite su utilización sin acceso a Internet, siendo compatible con Windows, Linux y Mac, permitiendo, de una forma u otra, a los estudiantes utilizar ésta herramienta sin ningún problema.

Para cada tema se han realizado una serie de ejercicios, donde cada actividad consta de: el enunciado, la resolución paso a paso con la metodología utilizada en clase y la resolución utilizando Wiris, donde se detalla cada movimiento necesario para llegar al resultado del problema. Asimismo, se incorporan capturas de imágenes del proceso de resolución en Wiris para facilitar la comprensión por parte del alumnado (Hannafin y Hooper, 1989), además de un enlace que nos redirige al ejercicio resuelto en la web y otro al ejercicio resuelto en Wiris Desktop. De este modo, los alumnos podrán comparar su ejercicio resuelto con el que les facilitamos con vista a poder autoevaluarse y detectar las posibles desviaciones que provoquen un resultado erróneo.

Resultados

Se han elaborado un conjunto de temas de diferentes áreas matemáticas, que permiten al alumno disponer de una guía de autoaprendizaje entendido como la "capacidad de desarrollar niveles superiores de formación en los individuos de una manera autónoma" según Gisbert (1990).

Estos materiales abarcan casi todos los niveles de educación media y superior (desde secundaria hasta la enseñanza universitaria), lo que constituye la prueba de la versatilidad de este modelo de trabajo, ya que deja abierta la puerta a docentes para personalizar la evaluación, pudiendo incidir en los problemas específicos de los alumnos con un procedimiento superlativamente más eficiente mientras que a los alumnos se les brinda la opción de trabajar a su propio ritmo e individualmente, a través de un método interactivo que les permite implicarse en el proceso de aprendizaje y a la vez, ser consciente de sus propios errores y poder corregirlos de una forma muy intuitiva puesto que disponen de los pasos seguidos para completar el ejercicio con éxito de las dos maneras, (Quesada et al., 2013).

Además, se ha elaborado un manual de uso del software que se encuentra publicado en papel y en nuestra página web (http://eues.ugr.es/wiris), así como una colección de ejercicios resueltos. Todo el material se encuentra en abierto para facilitar el acceso de todos los alumnos y profesores interesados en ellos.

Conclusiones

Tanto el manual de uso como los ejercicios resueltos representan un ejemplo claro de la intención tanto de investigadores como de docentes de integrar los nuevos sistemas de enseñanza en el sistema tradicional de docencia. Esto permite que asignaturas que han sido consideradas desmotivadoras por los alumnos tengan un mecanismo que permita agilizar el proceso de estudio. Pensamos que es una herramienta muy completa puesto que mejora la enseñanza en todos sus aspectos, puesto que puede ser utilizada para reforzar las explicaciones en el aula, para complementar los deberes de los alumnos día a día, así como para tener un aporte extra de actividades de cara a la preparación de las evaluaciones.

A través del uso de nuestro material, se podrá conseguir un aumento en la calidad de la enseñanza de estas asignaturas (ya que se enriquece el contenido impartido permitiendo abarcar una mayor cantidad de ejercicios) sin perjudicar por ello la programación anterior, es decir, se pueden hacer más ejercicios ahorrando tiempo en la corrección de los mismos.

También conseguimos implicar más al alumno en las tareas tanto de clase como de trabajo autónomo, ya que podrá partir de ejercicios resueltos tanto detalladamente como con el software Wiris y adaptar las explicaciones a otros ejercicios si es conveniente, sin la ayuda del profesor. Asimismo, sabemos que el uso de las tecnologías resulta más motivante para el alumnado, pudiendo llegar a conseguir que no identifique la resolución de los ejercicios con un trabajo arduo y pesado.

Por lo tanto, podemos afirmar, que el uso de los ejercicios creados en nuestro proyecto no sólo es apropiado para mejorar los resultados a la hora de adquirir competencias, sino que es perfectamente viable su implantación en las aulas y en los hogares de los alumnos.

Referencias

De la Torre, A. (2006). Web educativa 2.0. Edutec, 20. Recuperado el 21/07/2014, de http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec20/anibal20.htm

Gisbert, M. (1999). Las tecnologías de la información y la comunicación como favorecedoras de los procesos de autoaprendizaje y de formación permanente. *Educar*, *25*, 53-60.

Hannafin, M.J. y Hooper, S. (1989). An integrated framework for CBI screen design and layout. *Computer in Human Behaviour*, *5*, 155-165.

Quesada, I., Montero-Alonso, M. Á., Lara, A., Martín, A., Mohamed, M. y Escobar, M. (2013). Iniciándose en la estadística con Wiris, En *IV Jornadas para la Enseñanza y Aprendizaje de la Estadística e Investigación Operativa*. Cádiz.

Montero-Alonso, M. Á. y Quesada, I. (2013). Materiales y Herramientas Multimedia para los Alumnos de Estadística y Matemáticas (PID 11-18). En *Innovación Docente y Buenas Prácticas Docentes en la Universidad de Granada, vol II*, (pp. 657-669),Granada, España: Editorial Universidad de Granada.

EL APRENDIZAJE E-LEARNING COMO PROPUESTA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA EN EL GRADO DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Laura Monsalve Lorente, Sara Cebrián Cifuentes y Rose Marie Lavarias Ortega

Universitat de València

Resumen

Antecedentes. Los/as estudiantes son la pieza clave para comprobar el proceso de integración de las TIC en el sistema educativo, por ello, este estudio se centra en analizar en profundidad el grado de satisfacción de los estudiantes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en el Grado de Pedagogía de la Universitat de València. Actualmente con la implantación del Plan Bolonia, los estudiantes reciben 4 años de formación académica, 240 créditos ECTS. **Método**. En cuanto a la metodología utilizada, el presente estudio se basa en un diseño de encuesta cuya población son los/as estudiantes del Grado de Pedagogía de la Universitat de València. El instrumento de recogida de la información es un cuestionario, que ha sido diseñado para tal propósito.

Resultados. Los resultados aportan claves para el cambio de las políticas educativas, el desarrollo profesional, la formación continua del profesorado y la metodología utilizada en la práctica educativa para la mejora educativa. **Conclusiones**. Existe una clara demanda por parte del alumnado por la formación complementaria a la del Grado de Pedagogía. Estos datos nos llevan a la reflexión sobre si el plan de estudios actual es adecuado a la demanda de los estudiantes y de la sociedad.

Abstract

Background. The learners are the key piece to check the process of integration of ICT in the education system, therefore, this study is focused on analyzing in depth the degree of satisfaction of the students on the process of teaching and learning in Grade of Pedagogy at the University of Valencia. Currently with the implementation of the Bologna Process, students receive four years of academic training, 240 ECTS credits. **Method.** In terms of methodology, this study is based on a survey design whose population are the students of Pedagogy at University of Valencia. The instrument for collecting information is a questionnaire that has been designed for that purpose.

Results. The results provide clues to the changing educational policies, professional development, teacher training and the methodology used in educational practice for educational improvement. **Conclusions.** There is a clear demand by students for further education to Grade Pedagogy. These data lead us to reflect on whether the current curriculum is suited to the demands of students and society.

Introducción

Este estudio surge para dar respuesta a las necesidades formativas de los estudiantes de Grado de Pedagogía de la Universitat de Valencia.

En 1999, cuando se realizó la declaración de Bolonia (1999), ésta, derivó en la generación de una nueva cultura de la formación, un modelo educativo centrado en la adquisición de competencias para el ejercicio de la profesión, es decir, lo que en términos de François Lasnier (2000) supone un "saber hacer complejo resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades, habilidades y conocimientos utilizados eficazmente en situaciones que tengan un carácter común" (González y Reche, 2010) .

Actualmente con la implantación del Plan Bolonia, los estudiantes reciben 4 años de formación académica, 240 créditos ECTS. Durante este periodo se forman en los diferentes ámbitos de la educación (Viñao, 2009).

Se ha realizado una encuesta para conocer el grado de satisfacción de los estudiantes con la formación recibida y la necesidad de realizar formación complementaria.

Todo ello provocará una serie de cambios que son compartidos en este trabajo y que se pueden concretar en los siguientes: Una enseñanza basada en el aprendizaje del alumnado, una enseñanza basada en torno a problemas, casos y proyectos, un trabajo personalizado, una evaluación por realización y demostración (Area, 2011; Gessa, 2011) .

Es una realidad la dificultad de integrar las TIC en el ámbito educativo, ya que se trata de un proceso que presenta grandes dificultades, debido a la influencia de múltiples variables y factores; creencias, actitudes, estrategias, etc., ya que "no se trata de tener la tecnología, sino de cómo usarla y cuál rol juega en la pedagogía" (Almerich, Belloch, Orellana, Suárez y Díaz, 2010)

La finalidad de este estudio será analizar los resultados obtenidos para mejorar la formación ofertada y así de este modo aumentar el grado de satisfacción de los estudiantes.

El objetivo general de este estudio es analizar el grado de satisfacción de los estudiantes de Grado de Pedagogía con los estudios, así como la necesidad de recibir formación complementaria.

Como objetivos específicos encontramos; evaluar la realización de cursos complementarios por parte de los estudiantes, mejorar la formación recibida en el grado en pedagogía, y conocer los intereses de los alumnos en cuanto a áreas de estudio.

Método

Diseño

Este estudio responde a un modelo de investigación cuantitativa, donde se analiza el aprendizaje E-learning como propuesta de formación complementaria en el Grado de Pedagogía de la Universitat de València, para establecer las preferencias de formación de éstos estudiantes.

Procedimiento

Se han analizado los datos a través del programa SPSS. Estos datos han sido recogidos en el curso 2013-2014. Fueron remitidos y contestados online por parte de los/as participantes.

Materiales

Los materiales utilizados para la recogida de información ha sido a través de encuesta. En ella se ha preguntado por los siguientes temas: Grado de satisfacción con la formación recibida en el Grado de Pedagogía, reciben formación complementaria durante sus estudios de pedagogía, importancia de la formación recibida para el desarrollo profesional, la formación complementaria realizada surge porque la formación recibida en el grado de Pedagogía no ha sido suficiente para el desempeño profesional, modalidad preferida y nivel de satisfacción con la formación complementaria recibida.

Participantes

Se ha extraído una muestra compuesta por 44 estudiantes universitarios de la del Grado de Pedagogía de la Universidad de Valencia.

Sexo	**Hombres (16%), Mujeres (84%)**
Edad	Media 26ª.
Titulación	Grado de Pedagogía

Resultados

Teniendo en cuenta los objetivos propuestos, pasamos a mostrar los resultados obtenidos.

Gráfico 1. Grado de satisfacción con la formación recibida en el grado de Pedagogía.

En el gráfico, podemos observar como el 6,8 % de los estudiantes están muy satisfechos, 45,44 % de los participantes contestaron que están satisfechos, el 29,54 % algo satisfechos, un 11,63 % poco satisfechos y 6,8 % nada satisfechos muy insatisfechos.

Gráfico 2. Reciben formación complementaria durante sus estudios de pedagogía.

Asimismo como podemos apreciar en el siguiente grafico el 56, 81 %de los participantes han recibido formación complementaria mientras realizaba la titulación, el 43,18% no ha recibido formación complementaria. Estos resultados, arrojan que aunque se sientan satisfechos, más de la mitad de los participantes recibe formación complementaria.

Gráfico 3. Importancia de la formación complementaria para el desarrollo profesional.

A través del gráfico, podemos afirmar que los estudiantes de pedagogía que han participado en dicho estudio, consideran muy importante la formación complementaria, un 68,18 % así como un 29,54 % la consideran importante, mientras que un 2, 27 % no le dan importancia a la misma.

Gráfico 4. La formación complementaria realizada surge porque la formación recibida en el grado de Pedagogía no ha sido suficiente para el desempeño profesional.

El 54,54%de los participantes contestaron que decidieron realizar la formación complementaria porque la reciba en la titulación no ha sido suficiente. El 31, 8% contestaron que no fue ese el motivo, mientras que el 13, 63 % se abstienen de responder a la misma.

Gráfico 5. Modalidad preferida

En el gráfico, observamos que un 70,54% prefiere la modalidad presencial, para la realización cursos de formación, mientras que un 4,54% se decantan por la modalidad online y un 25% por la modalidad presencial.

Gráfico 6. Nivel de satisfacción con la formación complementaria recibida

Podemos apreciar, como el 50% están satisfechos con la formación recibida, un 13,63% algo satisfecho, coincidiendo con el porcentaje que contestaron sentirse poco satisfechos, asimismo con los que decidieron no contestar a esta pregunta. 4 contestaron que muy satisfechos 9,09 %.

Conclusiones

Tras este estudio podemos concluir que aunque los estudiantes del Grado de Pedagogía de la Universitat de València se sienten satisfechos, más de la mitad de los participantes recibe formación complementaria. El estudiantado considera que esta formación no es suficiente para el desempeño de la actividad profesional. A pesar de esta convicción más de la mitad de los encuestados realizó formación complementaria al considerar que la recibida en el grado no fue suficiente.

Referencias

Almerich, G., Suárez, J.M., Orellana,N. y Díaz, M.I. (2010). La relación entre la integración de las tecnologías de la información y comunicación y su conocimiento. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, *28*(1), 31-50.

Area, M. (2011): *El conocimiento en la Red: la Web 2.0 en el Aula», en Aulas del siglo xxi: hacia la escuela del futuro*. Santander: UIMP.

Declaración de Bolonia (1999). *El espacio europeo de la enseñanza superior*. Recuperado el 14/01/2014 de http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/2._

González, I. y Reche, E. (2010). Las demandas formativas del alumnado de magisterio. Construcción de un plan de formación complementaria. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, *2*(4), 383-400.

Gessa, A. (2011). La coevaluación como metodología complementaria de la evaluación del aprendizaje. Análisis y reflexión en las aulas universitarias. *Revista de Educación*, *354*, 749-764.

Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par competentes*. Guérin. Montreal.

Viñao, A. (2009). El grado de Pedagogía y la formación del profesorado ante el Espacio Europeo de Educación Superior. *Cuestiones pedagógicas*, *19*, 97-113.

RELACIÓN ENTRE ESCALAS DE ESTIMACIÓN DE AUTOEFICACIA ESCRITORA BILINGÜES (ESPAÑOL/INGLÉS) MEDIANTE LA IMPLEMENTACIÓN DE UN PROGRAMA DE ESCRITURA CIENTÍFICO MULTILINGÜE ONLINE

Jiménez Baena, A.F.

Diplomado en Magisterio de Lengua Extranjera, Licenciado en Pedagogía y Documentación.

Resumen

Antecedentes. De acuerdo con las investigaciones de Arroyo, Jiménez-Baena y Martínez (2013) la percepción de la autoeficacia de los propios escritores influye en el logro de competencias escritoras. Se ha demostrado en este estudio que existe relación entre la autoeficacia y competencias metasociocognitivas en estudiantes universitarios. Sin embargo, hasta el momento actual no se han llevado a cabo estudios que permitan analizar si existen si correlaciones significativas entre la percepción de la autoeficacia escritora en diferentes idiomas (español e inglés). **Método**. *Materiales*: escala de autoeficacia escritora de Graham MacArthur (1993) en español (EA) e inglés (SS); *Participantes*: 71 alumnos de la facultad de Ciencias de la Educación de Granada. *Diseño:* quasi-experimental; *Procedimiento:* criterios de selección. **Resultados.** Los resultados señalaron que existía una correlación significativa en la mayoría de las preguntas (92%) entre el SS y EA. **Conclusiones.** La aplicación del Programa de Escritura Científico Online permite lograr una alta correlación entre los ítems del cuestionario de autoeficacia escritora en español con el cuestionario de autoeficacia escritora en inglés.

Abstract

Background. According to the investigations of Arroyo Jimenez-Baena and Martinez (2013) perceived self-efficacy influences the achieving of writing competencies. It has been shown in this study that there is a relationship between self-efficacy and metasociocognitive competences in university students. However, to date there is no studies to examine whether exist significant correlations between the perception of writing self-efficacy in different languages (Spanish and English). **Method**. Materials:

writing self-efficacy scale by Graham MacArthur (1993) in Spanish (EA) and English (SS); Participants: 71 students of the Faculty of Sciences of Education in Granada. Design: Quasi-experimental; Procedure: selection criteria. **Results**. The results showed that there was a significant correlation in most of the questions (92%) between the SS and the EA. **Conclusions**. The implementation of the Scientific Online Writing Semianr achieves a high correlation between self-efficacy items in Spanish with the writing self-efficacy questionnaire in English.

1.-Introducción

De acuerdo con el plan estratégico establecido por el Consejo Europeo en Lisboa (Boletín UE3-2000; Sumario; 1/52) una de las competencias que debe adquirir el estudiante universitario es la de saber escribir, y construir textos argumentativos.

Existen diferentes modelos socioculturales, lingüísticos y metacognitivos que explican el proceso escritor (Bazerman, 2008). Concretamente el Modelo Sociocognitivo (Arroyo, 2009) entiende que la escritura es un proceso complejo en el que intervienen diferentes procesos: a) procedimentales, declarativos, condicionales, socioculturales y afectivos.

Coherente con este modelo el Grupo de Investigación EDINVEST (HUM356) se ha centrado en elaborar, implementar y evaluar programas de escrituras multilingües que ofrezcan a los alumnos mejorar sus competencias escritoras y la percepción de la autoeficacia de forma integrada, autónoma, y multilingüe.

Según Arroyo (2013), la percepción de la autoeficacia de los propios escritores influye en el logro de competencias escritoras (Faigley, Daly & Witte, 1981; Shell, Bruning & Colvin, 1995) que los alumnos necesitan para su enriquecimiento individual. En esta línea investigadora. Arroyo, Jiménez-Baena y Martínez (2013) han demostrado que existe relación entre la autoeficacia y competencias escritoras en estudiantes universitarios. Sin embargo, hasta el momento actual no se han llevado a cabo estudios sobre escritura que permitan analizar si existen si correlaciones significativas entre la percepción de la autoeficacia escritora en diferentes idiomas (español e inglés).

La innovación de este trabajo consiste en averiguar si existen tales correlaciones a través de la implementación de un Programa de Escritura Científico Multilingüe Online (ECM) accesible a través de la plataforma de teleformación Moodle.

2.- Objetivos e hipótesis

La finalidad de esta investigación es descubrir si existen correlaciones significativas entre la percepción de la autoeficacia en español e inglés tras la realización del ECM. Para lograr esta finalidad se ha perseguido los siguientes objetivos:

1. Describir qué preguntas guardaron/no guardaron relación significativa
2. Descubrir si existen diferencias en los resultados pretest y postest sobre percepción de la autoeficacia escritora

De esta finalidad se deriva la siguiente hipótesis de trabajo:

a) La aplicación de ECM logra mayores correlaciones significativas en el postest con respecto al pretest en la percepción de la autoeficia escritora
b) Existen correlaciones significativas entre la percepción de la autoeficacia escritora tras la aplicación del ECM

3.- Método

3.1. Materiales

Los instrumentos de recogida de datos aplicados en esta investigación son dos cuestionarios de autoeficacia escritora,español e inglés, utilizando la escala de Graham, Schwartz y MacArthur (1993) adaptada por Salvador y García (2005). En estas escalas se incluye 10 items sobre autoeficacia escritora en la que a que el estudiante debe expresar su acuerdo, siendo 0, el valor mas negativo y 100, el valor más positivo.

3.2. Participantes

Mediante un muestro incidental (Mayoraga y Ruiz, 2002) se seleccionaron 71 sujetos del Grado de Primaria de la facultad de Ciencias de la Educación de Granada. De ellos, 31 son mujeres y 40 varones. Todos tienen entre 18 y 24 años y sólo dos tienen 27 y 31 años.

3.3. Diseño

En esta investigación se aplicó un diseño quasi-experimental. Las variables presentes en esta investigación fueron:

a) Variable independiente (VI): programa de escritura

b) Variable dependiente (VD):puntuaciones de los alumnos en las escalas de autoeficacia en español e inglés.

3.4. Procedimiento

Los estudiantes, adscritos de forma voluntaria, siguieron un "Curso de Escritura Científico Multilingüe", en la Plataforma MOODLE; como parte práctica de la Materia de Didáctica: Teoría y Práctica de la Enseñanza.

4.- Resultados

Seguidamente se presentan los resultados de la investigación en función de los objetivos planteados:

4.1. Relación entre la percepción de la autoeficacia escritora en español e inglés (pretest)

Los resultados obtenidos con el análisis de correlaciones bivariadas de Pearson en la totalidad de la muestran indican que la relación de la percepción de la autoeficacia escritora en español e inglés en el prestest es del 44%.

Tabla 1. *Correlaciones pretest entre la percepción de la autoeficacia escritora en español e inglés.*

	EA									
SS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
										7
1	,794**	,106	,076	,049	,187	-,077	-,183	-,086	,132	,034
2	,120	,838**	,490**	,496**	,535**	,289	,425**	,418**	,537**	,333*
3	,071	,361*	,829**	,539**	,582**	,534**	,527**	,334*	,358*	,222
4	,152	,479**	,695**	,810**	,707**	,451**	,494**	,392*	,369*	,055
5	,188	,389*	,573**	,595**	,835**	,555**	,444**	,328*	,276	,112
6	,018	,093	,570**	,282	,428**	,809**	,468**	,273	,172	,229
7	-,184	,254	,399*	,149	,236	,306	,543**	,349*	,257	,370*
8	,097	,454**	,497**	,292	,373*	,347*	,493**	,870**	,711**	,344*
9	,121	,440**	,453**	,293	,342*	,281	,381*	,668**	,811**	,278
10	,147	,137	,281	-,108	,046	,245	,201	,257	,196	,805**

** $p < 0,01$ level. * $p < 0,05$ level.

4.1. Correlaciones entre la percepción de la autoeficacia escritora en español e inglés (postest)

La tabla 2 muestra las correlaciones entre la percepción de la autoeficacia escritora en español e inglés, tras la aplicación del programa de escritura.

Los resultados señalaron que existía una correlación significativa en la mayoría de las preguntas (92%) entre el SS y el EA. Las preguntas que no guardaron correlación fueron las siguientes: 1-3,1-4; 3-1; 4-1; 5-1; 8-3; 9-1. Estas preguntas hacen referencias a procesos declarativos, y en concreto a competencias de planificación escritoras.

Tabla 2. *Correlaciones postest entre la percepción de la autoeficacia escritora en español e inglés.*

	EA									
SS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	,736**	,346**	,207	,200	,261*	,390**	,384**	,367**	,314**	,370**
2	,397**	,865**	,503**	,441**	,377**	,529**	,635**	,423**	,565**	,398**
3	,161	,525**	,866**	,503**	,410**	,404**	,456**	,240*	,419**	,342**
4	,217	,604**	,574**	,781**	,581**	,589**	,670**	,394**	,534**	,329**
5	,214	,445**	,517**	,623**	,885**	,658**	,562**	,486**	,508**	,371**
6	,249*	,462**	,411**	,498**	,560**	,872**	,558**	,610**	,512**	,435**
7	,264*	,528**	,475**	,574**	,511**	,615**	,788**	,500**	,495**	,364**
8	,243*	,448**	,206	,327**	,312**	,510**	,487**	,812**	,630**	,347**
9	,279*	,552**	,396**	,378**	,358**	,488**	,547**	,630**	,779**	,402**
10	,095	,333**	,338**	,257*	,308**	,375**	,278*	,390**	,318**	,869**

** $p < 0,01$ level. * $p < 0,05$ level.

5.- Conclusiones: discusión, limitaciones y prospección

Seguidamente se presentan las conclusiones de esta investigación en relación a los objetivos e hipótesis planteadas.

En primer lugar se puede afirmar que se cumple al hipótesis a, ya que se ha comprobado que la aplicación de ECM permite mayores correlaciones significativas en el postest con respecto al pretest (92%>44%). Este hallazgo es importante en la escritura puesto que, hasta el momento, sólo es común en la literatura estudios parciales que relacionan la percepción de la autoeficacia escritora con competencias metasociocognitivas (Arroyo et al., 2013).

En segundo lugar, también se cumple la hipótesis b, puesto que ECM permitió correlacionar significativamente la mayoría de las preguntas sobre autoeficacia escritora en español e inglés. Sin embargo, este programa no logró correlacionar significativamente (en pretest y postest) siete preguntas referidas a competencias de planificación escritoras.

Este estudio presenta limitaciones de validez externa tales como el tamaño de la muestra y la generalización de los resultados a otros niveles educativos no universitarios.

Por último, cabe señalar que todas las conclusiones pueden ser transferidas con el fin de organizar un curso en masivo y abierto (MOOC).

Referencias

Arroyo, R. (2009). *Desarrollo Metacognitivo y Sociocultural de la Composición Escrita. Interculturalidad y Tecnologías en la enseñanza de la escritura multilingüe*. Granada: Nativola.

Arroyo, R., Jiménez-Baena, y Martínez, E. (2013). Eficacia de un curso en PLE, multilingüe, para la enseñanza del ensayo científico. Manuscrito presentado para su publicación.

Bazerman, C. (Ed.). (2008). *Handbook of research on writing*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Faigley, L., Daly, J. & Witte, S. (1981). The role of writing apprehension in writing performance and competence. *Journal of Educational Research*, 75, 16-21

Graham, S., Schwartz, S.S. & MacArthur, C.A. (1993). Knowledge of Writing and the Composing Process, Attitude Toward Writing, and Self-Efficacy for Students With and Without Learning Disabilities. *Journal of learning disabilities, 26*(4), 237-249.

Mayoraga, M.J., & Ruiz Baeza, V.M. (2002). Muestreos utilizados en la investigación educativa en España. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, *8*(2), 1-8.

Salvador, F. y García A. (2005). Metodología de la Investigación. En F. Salvador, (Ed.), *La expresión escrita de alumnos con necesidades educativas especiales. Procesos cognitivos* (pp. 45-70). Archidona: Aljibe

Shell, D. F., Bruning, R.H. & Colvin, C. (1995). Self-Efficacy, Attribution, and Outcome Expectancy Mechanisms in Reading and Writing Achievement: Grade-Level and Achievement-Level Differences. *Journal of Educational Psychology*, 87(3).

TUTORIZACIÓN DE TRABAJOS FIN DE GRADO Y MÁSTER (TFG Y TFM) EN ENTORNOS UNIVERSITARIOS ONLINE MEDIANTE HERRAMIENTAS TIC Y WEB 2.0

Gil Mediavilla, M. y Segura Marrero, A.

Universidad Isabel I

Resumen

Los Trabajos Fin de Grado y Máster se sitúan como el escalón final en el camino hacia la obtención del correspondiente título universitario y su superación se presenta como la demostración fehaciente de la consecución de los objetivos del mismo. A su vez, las especiales características de los entornos de aprendizaje online establecen una plataforma educativa en la que es posible desplegar un amplio abanico de propuestas metodológicas e innovación. En este contexto, presentamos una propuesta de tutorización del TFG/TFM, que tiene como objetivo facilitar la interacción entre el tutor/a y su alumnado haciendo un uso exhaustivo de las herramientas TIC que provee la web 2.0, en concreto, varios instrumentos del conjunto de servicios de *Google Apps for Education*, como son Gmail, Google Drive y Google Calendar. Para la validación de la propuesta se diseñará un cuestionario dirigido a los agentes implicados, docentes y estudiantes; mientras que las conclusiones estarán enfocadas hacia valorar el grado de efectividad de los diferentes elementos de comunicación utilizados y la posibilidad de incorporar nuevos elementos sobre la base de la propia experiencia y los resultados obtenidos.

Abstract

Undergraduate Thesis Project and Master's Thesis can be considered as the final step on the road to obtaining a degree; its overcoming appears as clear evidence of the attainment of the basic objectives, transformation of knowledge in the 'know-how' and the acquisition of key skill of 'learning how to learn'. Furthermore, the particular characteristics of online learning environments provide an educational platform where can be used a wide range of methodologies and innovation proposals. In this context, we present a proposal for tutoring Undergraduate Thesis Project and Master's Thesis, which is designed to facilitate the interaction between tutors and students making full

use of ICT tools provided by web 2.0, in particular, Google Apps for Education services, such as Gmail, Google Calendar and Google Drive. In order to validate the proposal, it has designed a questionnaire to teachers and students and the conclusions will be focused to assess the level of effectiveness of the different elements of communication and the possibility to incorporate new elements based on own experience and the results we obtained.

Introducción

Los Trabajos Fin de Grado y Máster (TFG/TFM) son creaciones intelectuales, necesariamente originales, fruto de la labor de investigación autónoma del alumno/a sobre la base de la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos durante el estudio de su titulación.

Así, su superación acredita la posesión de las competencias profesionalizadoras exigibles que fomentan la transformación del saber en el 'saber hacer' y la adquisición de la competencia de 'aprender a aprender'.

A nivel legislativo estas materias son reguladas por el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, y modificado posteriormente por el Real Decreto 861/2010, de 3 de julio.

Sobre la base descrita, la experiencia planteada, y que se encuentra en fase de evaluación, se centra en la tutorización de TFG de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria, y TFM del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria de la Universidad Isabel I, sobre la base del entorno online que sirve como plataforma al proceso educativo.

Es en este entorno de enseñanza y aprendizaje universitario donde se marcan los siguientes objetivos para los TFG y TFM:

- Analizar las distintas concepciones respecto al ejercicio de la práctica docente, tomando de forma consciente y explícita sus propias decisiones metodológicas acerca de la adopción de medidas de implementación del proceso de enseñanza-aprendizaje
- Formular de forma coherente y articulada una propuesta de intervención docente que denote estar en posesión de herramientas de análisis de situaciones escolares

y demuestre la adquisición de la capacidad de proponer ajustes educativos eficientes y realistas

- Reflexionar crítica y constructivamente sobre las necesidades reales de los estudiantes del siglo XXI, formulando propuestas curriculares coherentes con los rasgos característicos del contexto del centro al que su propuesta de intervención docente va dirigida, de forma realista, pero promoviendo iniciativas dirigidas a la búsqueda de la excelencia educativa

Los principios metodológicos de enseñanza y aprendizaje son el pilar fundamental sobre el que se basa la experiencia, en la que el tutor/a debe ejercer como guía del proceso de diseño y desarrollo del trabajo; dirigiendo al estudiante por el camino correcto hacia la excelencia investigadora; todo ello, guiándose por los principios del conectivismo formulados por Siemens (2004) y complementados por Downes (2005).

Siemens (2004) afirma que "las especiales y novedosas características de los entornos universitarios online establecen un marco educativo en el que es posible desplegar un amplio abanico de propuestas metodológicas y múltiples posibilidades de innovación basadas en los principios del conectivismo" (ver Figura 1).

Principios del conectivismo	Implicaciones para el proceso de enseñanza/aprendizaje online
•El aprendizaje y el conocimiento dependen de la diversidad de opiniones •El aprendizaje es el proceso de conectar nodos o fuentes de información especializadas •El conocimiento puede residir fuera del ser humano •La capacidad de aumentar el conocimiento es más importante que lo que ya se sabe •Para facilitar un aprendizaje continuo es necesario nutrir y mantener las conexiones •La habilidad para ver las conexiones entre los campos, ideas y conceptos es fundamental •Todos los procesos conectivistas tienen como objetivo la actualización y mejora de la precisión de la información •La toma de decisiones es, en sí misma, un proceso de aprendizaje	•El conectivismo se basa en el intercambio de información a través de redes, en el que las TIC cobran un protagonismo fundamental •El aprendizaje es considerado como un proceso infinito de perfección del conocimiento •Requiere de habilidades y competencias para manejarse con soltura en la red y con las herramientas web 2.0 •Requiere de habilidades para discernir la información más pertinente y de mayor calidad para su aprendizaje •El conocimiento surge de la diversidad de múltiples opiniones •El rol de docente es el de guía o facilitador •El rol del alumno /a es el de constructor de su propio aprendizaje

Figura 1. Principios del conectivismo e implicaciones para el proceso de enseñanza/aprendizaje online. Fuente: elaboración propia a partir de Siemens (2004)

Descripción de la experiencia y metodología

La experiencia educativa que nos ocupa se basa en la puesta en práctica del entorno *Google Apps for Education* y sus principales herramientas, *Gmail, Google Drive y Google Calendar*, en el proceso de tutorización de TFG y TFM.

Gmail es un servicio de correo electrónico que permite una comunicación bidireccional entre docente y estudiante, estableciendo un canal de información a través del cual el tutor/a trasladará los aspectos formales y académicos, los comunicados generales, la transmisión de recopilaciones de dudas comunes y recomendaciones y variados consejos para el correcto desarrollo del trabajo. A su vez, el estudiante podrá solicitar y recibir respuesta sobre la resolución de dudas particulares, así como asesoramiento sobre la temática de su trabajo y las diferentes problemáticas antes las que se enfrente durante su desarrollo. En definitiva,

Por otro lado, Google Drive, evolución de la famosa herramienta Google Docs es un conjunto de programas ofimáticos online que facilita la creación y edición de documentos y la colaboración en grupo. Su utilización se centra en la creación de un conjunto de carpetas compartidas en la 'nube' que posibilitan la revisión de los documentos que en ella se encuentra, en nuestro caso, los documentos pertenecientes al Trabajo Fin de Grado o Máster. De esta forma, tutor/a y alumno/a tienen acceso a un documento provisional del trabajo realizado hasta el momento y permite el acceso a la documentación de apoyo que aporte el docente, como plantillas, guías de citación, guías de estilo, bibliografía recomendada, etc.

Por último, Google Calendar, agenda online integrada con el resto de instrumentos de Google Apps for Education, facilita el establecimiento de fechas de entrega, avisos dirigidos a los estudiantes, recordatorios, etc.

Figura 2. Nube de herramientas de Google Apps for Education. Fuente: Point-Star

La experiencia se ha desarrollado en el entorno online construido durante el curso 2013/2014, con una muestra de 30 Trabajos Fin de Master y 44 Trabajos Fin de Grado. Para su validación se están utilizando distintas herramientas como cuestionarios competenciales, entrevistas de valoración a nivel docente y estudiantil y rúbricas de evaluación que permitirán un análisis cuantitativo de las calificaciones

Resultados esperados y conclusiones

Esperamos que tras la obtención de resultados gracias a la evaluación de la propuesta y la correspondiente comparación con los resultados de procesos de tutorización convencionales, se corroboren los principios marcados y se proceda a una generalización del procedimiento y un establecimiento de un protocolo de tutorización.
A su vez, se está comenzando la construcción de un banco de buenas prácticas docentes con la creación de documentos colaborativos en los que se pongan en común aspectos como las experiencias de cada agente implicado, las dificultades encontradas y las estrategias de resolución de problemas que se han puesto en práctica.

Figura 3. Pilares de un entorno educativo online conectivista. Fuente: elaboración propia

Será con la generalización de esta metodología con la que se potenciará un perfil de 'docente facilitador o 2.0', que debe aglutinar estas cinco características (Gil y Lezcano, 2012):

- Docente tradicional: las nuevas metodologías en red no son entendibles sin un maestro/a que posea la formación pedagógica necesaria para desarrollar su profesión
- Destreza tecnológica: no en el sentido de ser un experto/a en la materia, sino en el de poseer una competencia digital que lo capacite para aprender el manejo de nuevas herramientas y ahondar en su aplicación en el campo educativo.
- Difusor de contenidos: debe ser capaz de aprovechar las capacidades de las herramientas web 2.0 para buscar y filtrar la mejor información y crear y publicar sus propios contenidos
- Transmisor de sentido crítico: que sea capaz de aplicar unos principios éticos que regulen toda actividad realizada
- Agente de seguridad: que sepa configurar correctamente la privacidad de las herramientas, y transmitir esos comportamientos y conocimientos a su alumnado

Por otro lado, y sobre la base de la experiencia, podemos aventurar que el estudiante verá potenciadas las siguientes destrezas:

- Ser capaz de aplicar un pensamiento crítico y reflexivo que le posibilite poner en valor y filtrar la información encontrada
- Desempeñar un papel protagonista y activo al valorar sus necesidades de aprendizaje y tomar sus propias decisiones
- Construir su entorno personal de aprendizaje (PLE), formado por las herramientas web 2.0 utilizadas, las fuentes de información y las redes personales construidas durante el proceso
- Mantener una actualización constante de sus conocimientos para lo que necesita ser consciente de los continuos cambios que se producen a su alrededor
- Observar y emular prácticas exitosas y automatizar un conjunto de acciones que aplicará en su presente y futuro proceso de aprendizaje

Todo ello, como primera piedra para seguir incidiendo y mejorando el proceso con la inclusión de nuevas herramientas, mayor efectividad en su uso y mejorar progresivamente la competencia digital de docente y discente.

Citando de nuevo a Siemens (2004) y con la experiencia desarrollada, podemos concluir que "el conectivismo provee una mirada a las habilidades de aprendizaje y las tareas necesarias para que los aprendices florezcan en una era digital".

Referencias

Downes, S. (2005). *An introduction to Connective Knowledge.* Disponible en: http://www.downes.ca/cgi-bin/page.cgi?post=33034

Downes, S. (2006). *Learning Networks and Connective Knowledge.* Disponible en : http://it.coe.uga.edu/itforum/paper92/paper92.html

Gil, M., y Lezcano, F. (2012). El docente 2.0 y su papel como facilitador. En S. Fernández y E. Rueda (Eds.), Libro de actas *XII Congreso Internacional de Formación del Profesorado* (pp. 613-621). Valladolid: GEEPP.

Siemens, G. (2004). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*. Disponible en http://www.comenius.cl/recursos/virtual/minsal_v2/Modulo_1/Recursos/Lectura/conectivismo_Siemens.pdf

Siemens, G. (2005). *Knowing Knowledge.* Disponible en http://www.elearnspace.org/KnowingKnowledge_LowRes.pdf

LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS Y EL PROCESO DE GAMIFICACIÓN EN EL AULA

Desiré García Lázaro[*] y Leticia Rodas Alfaya[**]

[*] *Universidad Rey Juan Carlos (España);* [**]*Universidad Rey Juan Carlos (España)*

Resumen

El desarrollo tecnológico ha dado lugar a profundos cambios en la sociedad actual. La implantación de las nuevas tecnologías es cada vez más importante en las aulas. Así, el principal objetivo de esta investigación es conocer el modo en el que se emplean las diferentes técnicas de juego para fomentar el aprendizaje y la motivación del alumno utilizando la *gamificación* como una nueva herramienta de enseñanza. Para ello, se ha diseñado una aplicación para Tablets y móviles de tercera generación, llamada *The Artist*, con el objetivo de conocer los resultados que presenta la influencia de las TIC´s (Tecnologías de la Información y la Comunicación). Los resultados obtenidos se basan en la información que aportan las notas de una muestra de 80 alumnos de eduación primaria. Se concluye que pese a no existir una desviación importante en los niveles de enseñanza-aprendizaje entre el niño que emplea la aplicación y aquel que estudia con el método tradicional de fichas, el nivel de motivación e interés por la asignatura de los primeros, es superior al de los que lo hacen con el método tradicional.

Palabras clave: Gamificación, innovación, tecnología, motivación, juego.

Abstract

The technologic development have produced deep changes in the present society. The implementation of new technologies is more important in the classroom. So the main object of this research is to determine the way in which the various game techniques are used to promote learning and student motivation, so it is decided to use gamification as a new teaching technique. Therefore, an application has been designed for Tablets and third generation mobile called “The Artist” in order to know the results that the influence of TIC’s (Information and Comunication Technologies) present. The results are based on the information provided by the marks of a sample of 80 students in primary Education. It is concluded that despite the lack of a significant deviation on levels of teaching and learning between the child who uses the application and the one

that studies with the traditional method of tokens, the level of motivation and interest in the subject of the first group is higher than those who do the traditional method.

Key Word: gamification, innovation, technology, motivation,game.

Introduccion

El avance de las nuevas tecnologías, la proliferación de las redes sociales y la industria del videojuego hacen que la idea de introducir la *Gamificación* en el campo de la educación se aplique cada vez más. Algunos ejemplos de estas nuevas tendencias son el éxito de *Foursquare*, basado en la localización web aplicada a las redes sociales, *ClassDojo* con interesantes juegos de recompensa, *Brainscape* con juegos de repetición o *Socrative 101* destinado a mejorar la interacción entre profesores y alumnos. En definitiva, estas aplicaciones ponen de manifiesto el potencial de las mecánicas del juego y las *TICs* (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en el proceso de aprendizaje del individuo.

Para poder aplicar *Gamificación* en cualquier sector, es necesario conocer cuales son los objetivos que se persiguen y los elementos que se tienen para alcanzarlos. En realidad, el término *Gamificación* no aparece registrado aún en la RAE (Real Academia Española). Este anglicismo procede de la palabra juego en inglés, *the game,* y se utiliza para identificar situaciones propias de los videojuegos aplicadas a entornos cotidianos para conseguir la motivación, participación o fidelización de los individuos (Werbach, 2014).

No obstante, es importante destacar que la idea de *Gamificación* en sí no es nueva y menos en el mundo empresarial o en el ámbito de la educación, donde siempre se ha utilizado con el fin de incrementar la motivación e implicación participativa de los sujetos y hacer la experiencia del aprendizaje o del trabajo más estimulante (Glover, 2013). De hecho, en el ámbito educativo algunos profesores se han caracterizado siempre por el empleo de juegos o concursos para amenizar el aprendizaje a sus alumnos (Deterding, Dixon, O´Hara y Sicart, 2013) .

Así, en este contexto de empleo de técnicas de gamificación y nuevas tecnologías, surge la aplicación *The Artistgamification*[1]. El objetivo que se persigue con *The Artist*, es fomentar el aprendizaje de los alumnos y despertar un mayor interés por la materia,

[1] *The Artistgamification* es una aplicación para móviles y *Tablets* diseñada por José Tomás Rodríguez, Alberto Bermejo y Fernando Ponce, alumnos del Grado en Educación Primaria de la Universidad Rey Juan Carlos.

mejorando así sus resultados académicos. Además, otro de los objetivos considerados a la hora de diseñar *The Artist* es la posibilidad de utilizar métodos innovadores para fomentar el aprendizaje y observar cómo se pueden aplicar estos junto con las diferentes mecánicas de juego en el aula (Rodas, García, y Tolmos, P, 2014). Finalmente, se pretende valorar si existen diferencias en el rendimiento académico cuando se emplean como herramientas de apoyo las nuevas tecnologías (García, Rodas, y Cid, 2014).

Método

El objetivo que persigue *The Artist*, es mejorar el aprendizaje de los alumnos y despertar un mayor interés por la materia que se imparte. Así, la aplicación se dirige fundamentalmente a los alumnos de primaria, que saben manejar perfectamente las nuevas tecnologías. Además para el uso *The Artist* solo es necesario disponer del soporte electrónico, bien sea una *tablet* o un móvil *Android, Apple*, o *Windows Phone* en su versión de prueba.

Participantes

Los 80 alumnos de primaria que participaron en esta experiencia, reciben unas instrucciones previas que contienen información sobre la forma en la que deben solucionar una prueba escrita que se les entrega en el aula, indicándoles el tiempo del que disponen para la realización de la misma.

Diseño y Procedimiento

Esta prueba escrita contiene el léxico en ingles que deben aprender, y aparece dividida en cuatro temáticas y diez niveles consecutivos, sin posibilidad de alterar el orden de realización de las mismas. Tanto las temáticas como los niveles de la prueba escrita, coinciden con los que el alumno se encontrará posteriormente en la *app*[1].

Las temáticas estaban clasificadas en cuatro, los colores, los animales, los deportes y las partes del cuerpo humano. A su vez, cada temática tiene sus niveles. Asimismo, el alumno tiene que pasar por todas las clasificaciones sin alterar el orden, ya que se sitúan de menos a más dificultad.

[1] El término app proviene de las tres primeras letras de la palabra inglesa application y se refiere a dispositivos que se pueden instalar en móviles y tablets.

Una vez que los alumnos finalizan la prueba escrita, se les reparte unas *Tablets*, y se les explica unas pautas de utilización del soporte electrónico así como las instrucciones de uso de *The Artist.* Finalmente, una vez terminadas ambas pruebas se comparan los resultados obtenidos en la prueba escrita con los resultados obtenidos en el soporte electrónico.

En una primera fase de prueba de la aplicación *The Artist*, se realizó una agrupación de entre 4 y 5 alumnos para realizar la prueba, pero se determinó como mejor opción realizar una valoración individual de cada niño, ya que los mejores estudiantes no permitían la participación de los alumnos menos rápidos.

Resultados y conclusiones

Los resultados obtenidos en las pruebas realizas en papel y las realizadas con *The Artist* difieren significativamente. Estas desviaciones ponen de manifiesto la importancia que tienen la *Gamificación* y las *Tics* en el ámbito educativo.

Así, los alumnos obtuvieron mejor puntuación cuando utilizaron la *app The Artist* que cuando realizaron la prueba en papel. Estos resultados son posibles gracias a que cuando se utilizan las tecnologías en el proceso de aprendizaje, se tiene la oportunidad de rectificar o repetir la tarea en caso de fallo, mientras que si se equivocan cuando realizan la actividad en el papel el *feedback* no es automático.

The Artist, puede considerarse como una herramienta de refuerzo de los conceptos aprendidos en el sistema tradicional a la vez que motiva y fomenta el interés por el aprendizaje.

La incorporación y uso de las *Tablets* con una *app* en una clase ordinaria del ciclo de primaria diseñada en exclusiva para aprender vocabulario en lengua inglesa, hacen que la experiencia sea innovadora tanto para los propios docentes como para los alumnos. Así, el uso de las *TICs* y la aplicación *The Artist* como herramienta para fomentar el aprendizaje del alumno a la vez que se emplean mecánicas de juego en este proceso, han convertido el aprendizaje del vocabulario planteado en una actividad recreativa para los alumnos, potenciando de esa forma su motivación e implicación en la actividad[1].

[1] http://www.theartistgamification.blogspot.com.es/. Blog de los diseñadores de *The Artistgamification,* José Tomás Rodríguez, Alberto Bermejo y Fernando Ponce.

Referencias

Deterding, S., Dixon, D., O´Hara, K., & Sicart, M. (2011). Gamification: Using Game Design Elements in Non-Gaming Contexts. En *Proceedings of the 2011 Annual Conference Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems (CHI EA'11),*(pp. 2425-2428). Vancouver, BC, Canada.

García, D., Rodas, L. & Tolmos, P. (2014). The Gamification process in the classroom: Gamification´s Experience. En *EDULEARN14 Proceedings* (pp. 6515-6519). Barcelona, España: IATED.

Glover, I. (2013). Play as you learn: gamification as a technique for motivating learners. En *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2013* (pp. 1999-2008). AACE , Chesapeake, VA.

Rodas, L., García, D. & Cid, A. (2014). Gamification´s Technological Applications.

Werbach, K. (2014). (Re) Defining Gamification: A Process Approach.En *Persuasive Technology* (pp. 266-272). Springer International Publishing.

PREPARACIÓN DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO PARA AFRONTAR LA BÚSQUEDA DE EMPLEO

Óscar Rubiños López y Pilar García Soidán

Universidad de Vigo

Resumen

Antecedentes: La preparación para la búsqueda de empleo suscita gran preocupación entre el alumnado universitario, particularmente durante los últimos años de estudios, debido a la falta de formación específica en este campo. Método: Se ha realizado una investigación mediante encuesta para conocer cómo afronta el alumnado de la Escuela de Ingeniería de Telecomunicación de la Universidad de Vigo su salida al mercado laboral. El cuestionario se diseñó mediante Google Docs/Drive y los datos fueron analizados con los programas Excel y Dyane. Resultados: El alumnado desconoce los recursos que les ofrece el entorno universitario (servicio de empleo, actividades de formación o incluso las herramientas online), con excepción de la bolsa de empleo. Se sienten preparados para la búsqueda de trabajo, con respecto a la información sobre el mercado laboral o a las habilidades adquiridas, aunque esta visión contrasta con la realidad de su formación cuando se les hacen preguntas de control. Conclusiones: La Universidad debe hacer un mayor esfuerzo en la promoción de los recursos existentes, pues el alumnado apenas sabe de su existencia, así como ampliar la oferta de orientación para proporcionarles formación e información más completas en este campo.

Abstract

Background: Training for job search is a major concern among the university students, particularly during the last years of their degree programs, for their lack of specific knowledge on this field. Methods: A survey research was conducted with the aim of determining how the students of the Higher Technical School of Telecommunication Engineering in the University of Vigo face their access to the labor market. The questionnaire was designed through Google Docs/Drive and the data were analyzed with Excel and Dyane programs. Results: The students ignore the resources offered by the university environment (the employment service, the training activities and also the online tools), except the access to job opportunities. They feel themselves prepared for

the job search, with regard to their knowledge on the labor market or their skills they have acquired, although this view contrasts with the reality of their training, when they have to answer control questions. Conclusions: The University must make a greater effort in promoting the existing resources, which are scarcely known by the students, as well as increasing the learning activities to provide them with more complete training and information on this field.

Introducción

La creación en 1985 de la Escuela de Ingenieros de Telecomunicación (EIT) de Vigo supuso el nacimiento de los estudios superiores de este ámbito en Galicia. Actualmente se imparte en la EIT el Grado en Ingeniería de Tecnologías de Telecomunicación y se van extinguiendo progresivamente las titulaciones LRU. Los estudios de grado se estructuraron en 270 créditos ECTS, basándose en la premisa de conseguir un compromiso razonable entre las necesidades de una formación abierta, con un grado de especialización que permitiese la integración directa en el mercado laboral, y la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior.

Según los informes de inserción laboral, el índice de desempleo[1] es bajo entre los egresados de la EIT, aunque es preciso destacar el carácter emigrante[2] del alumnado, que encuentra su primer trabajo en Madrid o Barcelona. No obstante, el grado no busca exclusivamente la formación de profesionales con un alto nivel de empleabilidad inicial, sino que se dirige hacia el diseño de unas competencias que les permitan desarrollar con éxito todo su potencial en el conjunto de su trayectoria profesional (ANECA, 2005).

Teniendo presente lo anterior, en este trabajo se ha tratado de conocer cómo afronta el alumnado de la EIT su incorporación al mercado laboral. En particular, se ha analizado su grado de información sobre los servicios de empleo, los recursos y medios disponibles, así como su valoración de los mismos.

Método

Se realizó una investigación mediante encuesta en el primer trimestre de 2014, entre el alumnado de las titulaciones vigentes en ese momento: Ingeniería de

[1] Inferior al 12%, según figura en COIT (2013).
[2] Estimado en 38,1% en Espada y Martínez (2014).

Telecomunicación (titulación LRU) e Ingeniería de Tecnologías de Telecomunicación (grado). Para ello, se elaboró un cuestionario mediante Google Docs/Drive, que respondieron 136 estudiantes, resultando un grado máximo de error de ±7,1% para el conjunto de la muestra, al 95% de confianza. Mediante los programas Excel y Dyane se realizó una exploración univariante de las principales variables del estudio y se aplicó el test chi-cuadrado para contrastar la existencia de relación entre variables, tomando como condición de rechazo de la independencia que el p-valor fuese menor que 0,05.

Resultados

Desde su implantación, en las titulaciones de Ingeniería el alumnado ha sido mayoritariamente masculino y esta tendencia se reproduce en la muestra seleccionada.

Figura 1. Distribución por género

Las entrevistas se realizaron en el segundo curso o posteriores de las dos titulaciones, cuya distribución se presenta en el siguiente gráfico.

Figura 2. Distribución por titulación

Durante el período de formación, algo más de la cuarta parte del alumnado había realizado alguna actividad profesional relacionada con sus estudios.

Figura 3. Distribución por experiencia laboral

No obstante, en el momento de realización de la encuesta, sólo el 13,2% de los encuestados compatibilizaban trabajo y estudios. Contribuir con los gastos (55,6%), tener experiencia laboral (38,9%) o poder promocionarse en su trabajo (5,5%) fueron las motivaciones alegadas.

Alrededor de la tercera parte del alumnado (35,3%) sabía de la existencia de alguna oficina de empleo dependiente de la Universidad, aunque menos de la quinta parte la había utilizado (18,8%). Se observó además que el conocimiento de dicho

servicio está asociado al curso realizado (p=0,0358) y aumenta con el tiempo de permanencia en la Universidad.

Figura 4. Conocimiento de la oficina de empleo por curso

El 44,1% de las personas encuestadas sabían de la organización de actividades de formación para el empleo por parte de la Universidad, si bien sólo el 30% había asistido a alguna de ellas. La información sobre dichas actividades está asociada a la experiencia laboral (p=0,0024), de modo que la mayoría del alumnado que había trabajado tenía conocimiento de su existencia, al contrario de lo que ocurría con los que nunca habían tenido empleo.

Figura 5. Conocimiento de las actividades de empleo por experiencia laboral

Distintos aspectos del servicio de empleo y las actividades de formación se sometieron a consideración de las personas que habían accedido a ellos. Todas las valoraciones asignadas fueron altas (promedios próximos a 3).

Figura 6. Valoración de diversos aspectos del servicio y actividades de empleo

Sólo el 41,2% del alumnado entrevistado sabía que el portal WEB de la Universidad ofrecía información y recursos para la búsqueda de empleo. Este hecho está relacionado con la titulación (p=0,0133) y, así, la mayoría de las personas del plan en extinción conocía el contenido WEB, a diferencia de lo que ocurría con el alumnado del grado, con menor antigüedad en la Universidad.

Figura 7. Conocimiento del portal WEB de empleo por titulación

Al preguntar sobre recursos online específicos, se observó que existía gran desinformación sobre ellos, con excepción de la bolsa de empleo.

Figura 8. Recursos online conocidos

En torno a la mitad de los encuestados se consideran preparados para afrontar la búsqueda de empleo, tanto en lo que se refiere a su capacidad para elaborar el currículum o afrontar una entrevista de trabajo, como a su conocimiento de contenidos específicos relativos a los contratos de trabajo.

Figura 9. Habilidades adquiridas

Sin embargo, cuando se les plantean preguntas de control, la realidad sobre su preparación es distinta: el 52,9% de las personas entrevistadas afirma conocer los distintos tipos de contratos, aunque sólo un 9,5% responde correctamente a la cuestión específica sobre el contrato de formación en prácticas.

Por otra parte, la percepción del alumnado sobre sus habilidades adquiridas está asociada a diversos factores. Por ejemplo, la experiencia laboral condiciona la valoración sobre su capacidad para redactar su currículum (p=0,0004); de hecho, más

del 80% de las personas que han trabajado considera poder elaborarlo adecuadamente, frente al 50% de las que no han trabajado.

Figura 10. Preparación para elaborar el currículum por experiencia laboral

También su grado de preparación para afrontar una entrevista de trabajo está relacionado con la experiencia laboral (p=0,0015), con porcentajes similares por grupos a los mostrados en el gráfico anterior. Además, para esta habilidad se han detectado diferencias por género (p=0,0059), de modo que apenas la cuarta parte de mujeres se consideran capaces de afrontar las entrevistas apropiadamente, frente al doble del porcentaje en el caso masculino.

Figura 11. Preparación para la entrevista de trabajo por género

Para la mayoría de las personas encuestadas debería existir alguna asignatura específica de formación para el empleo (61,8%) y el 44,1% piensa realizar estudios de

postgrado para aumentar sus opciones laborales. Esta última idea domina especialmente entre el alumnado del grado (58,6%), que precisará del máster para completar su capacitación profesional, a diferencia de lo que ocurre con la titulación LRU en extinción.

Conclusiones

La preparación para su incorporación al mercado laboral suele generar preocupación entre el alumnado universitario, lo que llevaría a pensar que los recursos que el entorno ofrece para la búsqueda de empleo son aprovechados al máximo. Sin embargo, la realidad no es así, como se ha observado entre las personas que cursan estudios de Telecomunicación, muy orientados hacia la práctica profesional y en los que casi una tercera parte trabaja durante su período de formación. De hecho, desconocen la existencia del servicio de empleo y apenas saben de la organización de actividades de formación o de las herramientas online disponibles (con excepción de la bolsa de trabajo). No obstante, a medida que avanzan en sus estudios, van disponiendo de más información sobre los recursos, a los que asignan valoraciones altas. También la experiencia laboral es un factor que marca diferencias y que amplía su conocimiento de las opciones de formación para el empleo.

Sobre las destrezas y habilidades adquiridas, aproximadamente la mitad de los encuestados se sienten preparados para afrontar la búsqueda de trabajo. Sin embargo, esa visión favorable no necesariamente coincide con la realidad de su formación, como quedó de manifiesto en la pregunta de control sobre su conocimiento de los contratos de trabajo. Cabe destacar el interés mostrado por recibir formación específica en su titulación para el acceso al mercado de trabajo e incluso por complementar su currículum con estudios de postgrado, particularmente para las personas que cursan el grado.

En resumen, la Universidad debe promocionar los recursos disponibles para la búsqueda de empleo, de los cuales el alumnado tiene un conocimiento muy reducido, así como ampliar la oferta de orientación y formación en este campo.

Referencias

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, ANECA (2005). *Libro Blanco del Grado en Ingeniería de Telecomunicación [White Book of Bachelor Degree in Telecommunications Engineering]*. Recuperado el 10/06/2014 de http://www.aneca.es/var/media/151120/libroblanco_telecomunicaciones.pdf

Colegio Oficial de Ingenieros de Telecomunicación, COIT (2013). *El ingeniero de Telecomunicación: perfil socio-profesional [The Telecommunications Engineer: socio-professional profile]*. Recuperado el 10/06/2014 de http://www.coit.es/descargar.php?idfichero=5985

Espada, L., y Martínez, V. M. (2014). *Estudo sobre a experiencia académica e profesional das persoas tituladas da Universidade de Vigo (promocións 2008 e 2009). [Report on the academic and professional experience of people with degrees from the University of Vigo (2008 and 2009 graduates)]*. Recuperado el 10/06/2014 de http://webs.uvigo.es/consellosocial/wp-content/uploads/2014/05/Egresados_GAL.pdf

USO DE METODOLOGÍAS ACTIVAS EN EL AULA PARA EL REFUERZO DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES

María Dolores Víctor Ortega* y Diego Airado Rodríguez**

**Departamento de Ingeniería Química. Universidad de Granada; **Departamento de Química Analítica. Universidad de Granada*

Resumen

En este trabajo se presenta la metodología y principales resultados de una experiencia llevada a cabo con alumnos de último curso de la Licenciatura en Ciencias Químicas de la Universidad de Granada, con la que se pretende demostrar la aplicabilidad de rúbricas o matrices de valoración para la evaluación de competencias transversales. La actividad que se propuso a los alumnos consistió en la exposición oral y defensa de un artículo de investigación sobre un tema de los tratados en clase. Las rúbricas proporcionadas a los estudiantes les permitieron llevar a cabo la evaluación (coevaluación) de las habilidades expositivas de sus compañeros, desglosadas en una serie de competencias transversales. Las mismas rúbricas fueron empleadas tanto por el profesor para calificar los trabajos, como por cada alumno para llevar a cabo su autoevaluación. Consideramos que los resultados aquí presentados, demuestran la aplicabilidad de las rúbricas para la evaluación de dichas competencias.

Abstract

In this work we present the methodology and main results of an experience carried out in the 5th year of the Chemistry studies in the University of Granada. With it, we pretend to demonstrate the applicability of rubrics for the evaluation of transversal skills. The proposed activity consisted on oral presentations dealing with a scientific article about any topic previously treated in class. Rubrics allowed students to evaluate themselves and their mates, in terms of the content of the communicative skills of all of them, detailed in a list of transversal competences. The same rubrics were employed by the teacher. We consider that the presented results demonstrated the applicability of rubrics for the evaluation of these skills.

Introducción

El nacimiento del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) supone una importante transformación en los planteamientos docentes, estructura y funcionamiento de la Universidad Española y los sistemas educativos, centrándose la atención en el estudiante y en su proceso de aprendizaje (Bosón, 2009). La adquisición de competencias por parte de los estudiantes ha de ser el eje principal de los nuevos planes de estudio. En consecuencia, una vez establecidas dichas competencias a adquirir por el alumno, será necesario desarrollar, además de los contenidos del programa formativo, métodos efectivos de aprendizaje para las mismas (prácticas educativas innovadoras), así como procedimientos para evaluar su adquisición. La evaluación condiciona considerablemente los procesos de aprendizaje del alumnado y, por tanto, ninguna innovación curricular será efectiva si no va acompañada de innovaciones en el modo de concebirla. Se plantea, de este modo, la necesidad de diseñar nuevas actividades, medios y materiales, secuencias y tiempos; así como criterios y procedimientos de evaluación.

El desarrollo de herramientas objetivas que ayuden a evaluar y mejorar las prácticas educativas innovadoras es una de las principales dificultades con las que el docente se encuentra a la hora de implementar y juzgar la efectividad de dicha prácticas educativas. La utilización de rúbricas y escalas de valoración es una excelente opción a este respecto y está cada vez más extendida en las aulas universitarias. Normalmente se aplican a la evaluación de actividades tipo trabajos, presentaciones, prácticas de laboratorio o informes escritos. En el caso que nos ocupa, se han utilizado concretamente para la evaluación, entre pares, de competencias transversales en exposiciones orales en quinto curso de Licenciatura.

Dentro del ámbito que nos ocupa, una rúbrica o matriz de valoración es un instrumento de evaluación basado en una escala cualitativa o cuantitativa asociada a unos criterios preestablecidos para evaluar el nivel de ejecución o efectividad de la tarea asignada. Básicamente las rúbricas se pueden dividir en dos grandes grupos: holísticas y analíticas. La rúbrica holística tiene como objeto evaluar el trabajo del estudiante como un todo, es decir, desde un punto de vista más global; por su parte, la rúbrica analítica, está más centrada en algún área concreta del aprendizaje (Torres & Perera, 2010) (Prieto, Blanco, Morales, & Torre, 2008). La utilización de rúbricas permite valorar el

aprendizaje, los conocimientos y competencias logradas por el estudiante. Aparte de ayudar al docente en la evaluación objetiva de los trabajos realizados por los estudiantes, también se utilizan para mostrar a los estudiantes los diferentes niveles de logro que pueden alcanzar en un trabajo concreto y posibilitar que ellos mismos realicen la evaluación de sus propias actividades (autoevaluación, coevaluación). A través de la rúbrica, el estudiante conoce también las expectativas del docente respecto a una determinada situación de aprendizaje.

En esta comunicación presentamos la experiencia desarrollada para la implementación de un sistema de evaluación entre pares de competencias transversales, basado en el empleo de rúbricas. El sistema de evaluación desarrollado mantiene una relación directa con los planteamientos del proceso de convergencia hacia el EEES.

Metodología

En el marco de esta experiencia, y para su desarrollo, se ha elaborado el siguiente material curricular:

- Documento sobre normativa de presentación y exposiciones orales, conteniendo un listado de ítems obligatorios por los que habían de pasar todas las exposiciones orales.
- Rúbrica para la evaluación de competencias transversales.
- Plantillas para llevar a cabo la evaluación de competencias transversales.
- Encuestas de satisfacción y opinión del alumnado.

La experiencia ha sido llevada a cabo en la asignatura "Análisis por cromatografía y técnicas afines" de Quinto Curso de la Licenciatura en Ciencias Químicas de la Universidad de Granada, durante el curso académico 2013-2014, siguiendo las directrices marcadas por el EEES.

La experiencia se le planteó a la totalidad de los alumnos matriculados en la asignatura, 30, y 29 de ellos participaron en la misma (96.7 %). La alumna que no participó, no demostró en ningún momento voluntad de no participar, sino que directamente no asistió a la asignatura desde el principio. Los 29 alumnos participantes fueron divididos en 10 grupos (9 grupos de 3 alumnos y 1 grupo de 2).

La actividad consistió en la defensa oral, ante el resto de la clase y el profesor, de un artículo de investigación por parte de cada grupo. El profesor proporciona a cada grupo un artículo científico sobre alguna de las técnicas analíticas de separación y tratamiento de muestra vistas en clase, con aproximadamente dos semanas de antelación a la ronda de exposiciones. En principio, se les da a los alumnos la opción de que muestren su preferencia por algún campo de aplicación, técnica instrumental, tipo de muestra analizada, etc., que sea de su interés.

En un seminario con los alumnos, el profesor les da las indicaciones que han de seguir para realizar la defensa oral y ante el resto de la clase de los artículos de investigación, así como una serie de ítems obligatorios por los que han de pasar todas las exposiciones.

En la Figura 1 se recoge una captura de la diapositiva en la que se explica todo lo anterior.

Una semana antes de la ronda de exposiciones, se les proporciona a los estudiantes la rúbrica para la evaluación de competencias transversales (Figura 2). Se considera que una semana es un tiempo prudencial para que los alumnos tengan tiempo de leer y asimilar cada uno de los niveles de la rúbrica.

La ronda de exposiciones se desarrolló en las cuatro últimas horas de clase del cuatrimestre. Tras cada exposición se pedía a cada alumno de la audiencia que evaluara las habilidades de exposición individuales de cada uno de los integrantes del grupo, según la rúbrica suministrada por el profesor. Por su parte, a cada miembro del grupo que exponía se le pedía que evaluara a su grupo y a sí mismo. Para llevar a cabo tanto la coevaluación, como la autoevaluación, se emplearon las plantillas recogidas en la Figura 3. A la vez que los estudiantes, el profesor también lleva a cabo la evaluación de competencias transversales a cada alumno.

Exposiciones orales

- Cada grupo de 2 ó 3 alumnos recibirá un artículo científico, relacionado con alguna de las técnicas estudiadas en la asignatura.
- En base a ese artículo habrán de elaborar una exposición oral de **10 minutos** de duración que defenderán ante el resto de la clase. A la defensa del trabajo le seguirán 5 minutos de preguntas/discusión. Los *items* obligatorios que ha tener dicha exposición serán:
  - Analitos y familia de compuestos de interés
  - Muestra
  - Importancia de la determinación de los analitos en la matriz en concreto
  - Separación: Condiciones óptimas y variables que influyen en la misma
  - Tratamiento de la muestra
  - Calibración: Calibrado instrumental, LOD, LOQ…
  - Validación en muestra: % recuperación, precisión…
  - Conclusiones
- Evaluación del profesor
- Co-evaluación
- Auto evaluación

Figura 1. Ejemplo de diapositiva del seminario en el que se le dio a los estudiantes las pautas para realizar sus exposiciones orales.

EVALUACIÓN INDIVIDUAL

		Calificación		
Criterios de evaluación		No apto (0-4)	Apto (5-7)	Excelente (8-10)
Comunicación verbal	Seguridad	No muestra seguridad al hablar	Muestra seguridad durante gran parte de la exposición, dudando en pocos momentos	Se muestra seguro de lo que dice durante toda la exposición
	Volumen de voz	Utiliza un volumen inadecuado (débil o demasiado alto)	Utiliza un volumen adecuado gran parte de la exposición	Utiliza un volumen adecuado/agradable
	Ritmo de exposición	Habla rápido o se detiene demasiado cuando habla	La mayoría del tiempo utiliza un ritmo adecuado	Habla despacio y con gran claridad
	Vocabulario	No utiliza vocabulario adecuado y utiliza muletillas	El vocabulario utilizado es adecuado pero no muy rico. No utiliza demasiadas muletillas	Utiliza gran riqueza de vocabulario y prácticamente no utiliza muletillas
	Tono de voz	Su tono no es agradable y/o la mayoría del tiempo resulta monótono	Utiliza un tono agradable pero en ocasiones resulta monótono	Expresa entusiasmo cuando habla, utilizando un tono agradable
Comunicación no verbal	Postura corporal	Su postura corporal no es adecuada	Su postura corporal es adecuada gran parte del tiempo	Su postura corporal es adecuada durante toda la exposición
	Gesticulación	No gesticula o lo hace de forma inadecuada y realiza movimientos repetitivos	Realiza gestos adecuados durante gran parte de la exposición pero en ocasiones hace movimientos repetitivos	Gesticula moderadamente favoreciendo la atención
	Contacto visual	No mira a los ojos cuando habla	La mayor parte del tiempo mira a los ojos pero solo a una persona/sección del aula	Mientras habla, mira directamente a los ojos y a personas diferentes

Figura 2. Rúbrica proporcionada a los alumnos para la evaluación de competencias transversales de cada uno de sus compañeros (coevaluación) y de sí mismos (autoevaluación).

GRUPO:

		Calificación		
Criterios de evaluación		No apto (0-4)	Apto (5-7)	Excelente (8-10)
Ítems obligatorios	Analitos y muestra			
	Condiciones de la separación			
	Tratamiento de muestra			
	Calibración y validación			
Capacidad de síntesis				
Calidad de la presentación				

ALUMNO:

		Calificación		
Criterios de evaluación		No apto (0-4)	Apto (5-7)	Excelente (8-10)
Comunicación verbal	Seguridad			
	Volumen de voz			
	Ritmo de exposición			
	Vocabulario			
	Tono de voz			
Comunicación no verbal	Postura corporal			
	Gesticulación			
	Contacto visual			

ALUMNO:

		Calificación		
Criterios de evaluación		No apto (0-4)	Apto (5-7)	Excelente (8-10)
Comunicación verbal	Seguridad			
	Volumen de voz			
	Ritmo de exposición			
	Vocabulario			
	Tono de voz			
Comunicación no verbal	Postura corporal			
	Gesticulación			
	Contacto visual			

ALUMNO:

		Calificación		
Criterios de evaluación		No apto (0-4)	Apto (5-7)	Excelente (8-10)
Comunicación verbal	Seguridad			
	Volumen de voz			
	Ritmo de exposición			
	Vocabulario			
	Tono de voz			
Comunicación no verbal	Postura corporal			
	Gesticulación			
	Contacto visual			

Figura 3. Plantilla entregada a los alumnos para la evaluación de sus compañeros (coevaluación) y de sí mismos (autoevaluación).

Resultados

Cinco de los diez grupos de alumnos mostraron su interés por las siguientes áreas: cromatografía de líquidos de alta resolución; análisis de parámetros de calidad en aceite de oliva mediante cromatografía de gases; análisis de pesticidas; análisis ambiental; análisis de drogas de abuso en fluidos biológicos. Los cinco grupos restantes no solicitaron que les fuera asignado ningún tema específico, de modo que fue el profesor el que les asignó los artículos que consideró, intentando pasar por todas las técnicas de separación y tratamiento de muestra vistas en clase.

En general, se observó buena correlación entre las puntuaciones otorgadas por los estudiantes y las otorgadas por el profesor a cada alumno en las competencias transversales investigadas, relacionadas con las habilidades expositivas de cada alumno. Respecto a la autoevaluación, cabe resaltar que, en general, la puntuación que cada alumno se otorgó a sí mismo era ligeramente inferior a la media que le otorgaban sus compañeros.

Por último, al terminar la experiencia, se recogió el sentir de los alumnos acerca de esta forma de evaluación. Como aspecto positivo que señalaron gran parte de ellos, cabe destacar que apreciaban mucho tener por escrito y detallados los distintos niveles de éxito al que podían aspirar en sus exposiciones, lo que les facilitó su preparación aspirando a la “excelencia”; como aspecto negativo acerca de la experiencia de coevaluación, un número importante de los alumnos se mostraban preocupados por el

hecho de que cuestiones personales pudieran influir en la nota que les otorgaran sus compañeros.

Conclusiones

En base a los resultados obtenidos, queda demostrada la utilidad de las rúbricas para la evaluación de competencias transversales. Las rúbricas son una herramienta útil no sólo para el profesorado sino también para el alumnado, ya que les dota de criterios para poder llevar a cabo tareas de co- y autoevaluación. Su utilización es valorada muy positivamente por el alumnado, ya que de antemano conocen con detalle los distintos niveles de consecución a los que pueden optar.

Referencias

Bosón, M. (2009). Desarrollo de competencias en educación superior. En Blanco A. (Ed.), *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior* (pp.17-34). Madrid: Narcea, S.A. de ediciones.

Prieto, L., Blanco, A., Morales, P., y Torre, J.C. (2008). Las rúbricas: un instrumento útil para la evaluación de competencias. En L. Prieto, (Ed.), *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Estrategias útiles para el profesorado* (pp. 171-188). Barcelona: Ediciones Octaedro S.L.

Torres, J.J., y Perera, V.H. (2010). La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes. Pixel-*Bit Revista y medios de comunicación, 36,* 141-149.

NTICs DESDE UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA: INCORPORACIÓN TARDÍA AL SISTEMA EDUCATIVO

Lucía Núñez Sánchez y Virginia Morcillo Loro

Universidad de Huelva

Resumen

Al abrigo de las transformaciones sociales, económicas, culturales, políticas, entre otras, que están marcando una determinada identidad social, surge la necesidad de incorporar tales cambios a la realidad educativa. La educación se hace eco, planteando dar respuesta desde diversos ámbitos, partiendo de un nivel macro (administraciones educativas) hasta llegar a un nivel micro (realidad en el aula). Los cambios introducidos en el currículum no tendrían sentido si no se tiene en cuenta la acción educativa en el aula, la cual plantea la necesidad de responder a las particularidades y diversidad presente en ella. Se pretende conocer cómo las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTICs), como recursos didácticos, ofrecen distintas posibilidades y herramientas útiles dentro de los programas de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística. Desde un análisis documental profundo, se presenta un repositorio con el que visualizar las múltiples opciones que las NTICs ofrecen a la hora de trabajar con este alumnado. Dichos recursos multimedia no tendrían razón de ser en el campo educativo, si no hubiera un motor implementador, los docentes, que con sus inquietudes hacen del uso de las NTICs una realidad de aula, motivadora y significativa, apostando por la innovación pedagógica en el aula.

Abstract

Sheltered by the social, economic, cultural, political, and other changes that are making a determined social identity, the need to incorporate such changes to the educational reality. Education echoes, considering responding from various areas, from a macro level (education authorities) until a micro level (actually in the classroom). The changes in the curriculum would be meaningless if it does not take into account the educational activities in the classroom, which raises the need to respond to the particularities and diversity present in it. We want to know how the New Technologies of Information and Communication Technologies (ICTs), such as teaching resources, offer different

possibilities and useful tools within programs of Linguistic Adaptation Temporary Classrooms. From a thorough document analysis, a repository with which to view the many options that ICTs offer when working with these students is presented. These multimedia resources would have no reason to be in the educational field, if there is no engine implementor, teachers make their concerns with the use of ICTs reality classroom, motivating and meaningful, betting on educational innovation in the classroom.

Introducción

La incorporación de las Nuevas Tecnologías en las aulas es una realidad, debido a la apuesta institucional y al esfuerzo realizado por los docentes. Desde el ámbito académico se reconoce que *las tecnologías ponen a disposición de los estudiantes un conjunto de herramientas y recursos que hacen que el aprendizaje sea más interactivo y significativo y sobre todo que se realice en un ambiente más dinámico* (Imbernón, Silva y Guzmán, 2011: 109). Desde este escrito mostramos el uso que actualmente se está realizando de los recursos tecnológicos con el alumnado de necesidades específicas de apoyo educativo, además sirve de guía para los docentes que quieran incorporar las Nuevas Tecnologías en las aulas como recursos educativos. Indagamos en el término "Integración Tardía en el Sistema Educativo" para conocer concretamente el uso de las NTICs en dicho ámbito, así como la utilización de recursos en línea por los docentes en las Aulas de Adaptación Lingüística (ATAL).

Justificación de los términos

Antes de avanzar en el término, con el objetivo de delimitar lo que hoy se concibe como "Escolarización tardía en el sistema educativo" desde la normativa educativa nacional, debemos remitirnos de manera breve a su conceptualización.

La Ley Orgánica de Educación de 2006 en su título II "Equidad en la Educación" Capítulo I, recoge el Alumnado con Necesidad específica de Apoyo Educativo, diferenciando entre Sección I: Alumnado que presenta Necesidades Educativas Especiales; Sección II: Alumnado con Altas Capacidades Intelectuales y **Sección III: Alumnos con Integración Tardía en el Sistema Educativo Español**. Aunque no realiza ninguna definición concreta del alumnado con integración tardía, sí

recoge en su artículo 78.1 que "corresponde a las administraciones públicas favorecer la incorporación al sistema educativo de los alumnos que, por proceder de otros países o por cualquier otro motivo, se incorporen de forma tardía al sistema educativo español. Dicha incorporación se garantizará, en todo caso, en la edad de escolarización obligatoria" y a través de los programas específicos (L.O.E. art. 79). Dichos programas se materializan en "programas de inmersión lingüística" los cuales se llevan a cabo a lo largo del territorio español. Como recoge Arroyo (2012), estos programas tienen como objetivo la enseñanza de la lengua vehicular desde la escuela.

Por otra parte, el concepto de Nuevas Tecnologías ha sufrido cambios, Pío González en Cabero y otros (2000:76) mantiene por "*Nuevas Tecnologías entendemos el conjunto de herramientas, soportes y canales para el tratamiento y acceso a la información*", aportando múltiples ventajas y posibilidades prácticas en la docencia, convirtiéndose en un recurso significativo para los alumnos con necesidades educativas (Cabero, Córdoba y Fernández, 2007:11).

Consiguen romper barreras espaciales, la adecuación de materiales y recursos para ciertas necesidades educativas, convirtiéndose en un recurso didáctico valioso para favorecer el proceso de enseñanza atendiendo a los distintos ritmos de aprendizaje, debido en parte a su característica más general: "*Las Tecnologías por su ritmo y combinación de gráficos, sonidos y animaciones, facilitan la creación de un entorno dinámico, atractivo y motivador*" (Cabero, Córdoba y Fernández, 2007:17).

Las nuevas tecnologías de la comunicación y la información en necesidades específicas de apoyo educativo: integración tardía en el sistema educativo reglado

A finales de los años 80, el Ministerio de Educación y Ciencia pone en marcha la introducción de las Nuevas Tecnologías de la Comunicación y la Información (NTICs) en las escuelas a través del *Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (PNTIC) para su investigación y desarrollo como medios que favorecían la comunicación y el acceso a la formación* (Denis y San José, 1998: 285). Desde esta primera experiencia hasta el momento actual, queda demostrado el impacto que las NTICs producen en las aulas, constituyéndose como una de las competencias básicas que se ha de incluir en el currículum de la etapa de Educación Infantil, Primaria y Secundaria.

La aparición de Internet abre un abanico de posibilidades para trabajar distintas áreas de conocimiento y materias adaptándose a los momentos evolutivos de los menores. A ello se añade la evolución sufrida por el hardware y el software, siendo más accesibles y de fácil manejo, haciendo de su incorporación en las aulas una realidad patente. En este sentido, *no hay dudas que las NTICs han abierto nuevas expectativas en la mejora de la calidad en la enseñanza y en el aprendizaje* (Sevillano, 1998: 81). Permitiendo la posibilidad de emplear estos recursos de forma innovadora. Para un uso eficiente de los medios es necesario partir de un modelo pedagógico de intervención, de una organización y/o planificación del contenido a trabajar con los menores basadas en las competencias que han de adquirir, así como, preparar con antelación los recursos (audiovisuales, interactivos, multimedia) que se van a utilizar en el aula, entre otros.

Con el alumnado de Integración Tardía en el Sistema Educativo se están llevando a cabo programas específicos para aquellos que presentan significativas carencias lingüísticas. La atención a estos menores, se centra en las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL). Desde el ámbito multimedia se han creado y diseñado bastantes recursos didácticos de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos de dichas aulas, ya que la "*tecnología multimedia aplicada al aprendizaje interactivo de idiomas como método a implantar en aulas, en escuelas y colegios tiene ventajas innegables*" (Denis y San José, 1998: 255). Los docentes con inquietudes innovadoras y tecnológicas necesitan tener conocimientos e información de dichos recursos multimedia, por ello se presentan softwares ubicados en la web que pueden ser consultados y utilizados como material de aula.

Se ha llevado a cabo una selección de recursos multimedia que son utilizados en aulas ATAL, para contribuir a que cada centro pueda crear su propia mediateca con la que brindar una metodología amena y adaptada según el nivel, momento evolutivo del desarrollo, capacidades de aprendizaje y perfil académico del alumnado. A continuación se presenta un cuadro con dichos recursos didácticos webs y juegos educativos interactivos.

Tabla 1. *Recursos educativos en internet*

http://lawebdelataL.weebly.com/ http://lawebdelataL.weebly.com/asignaturas.html	Repositorio de enlaces que nos conducen a programas educativos interactivos como "Leo lo que veo". Web de ATAL para el docente.
http://www.puntintercanvi.org/castella/presentacio_cas.htm	"El mundo de Dunia: Software educativo donde puedes escuchar una palabra en español y en cualquiera de otras 15 lenguas en la misma pantalla. Creado por Associació Sociocultural Punt d'Intercanvi".
http://www.juntadeandalucia.es/averroes/recursos_informaticos/proyectos2004/ale/index1.html	Software educativo de ayuda a la lectoescritura.
http://proyectos.cnice.mec.es/ales2/	Web del Ministerio de Educación y ciencia, recursos educativos de apoyo a las necesidades educativas especiales.
http://recursostic.educacion.es/aeduc/aprender/web/ http://recursostic.educacion.es/aeduc/aprender/web/generales/marco.swf	Recurso educativo elaborado a través del Convenio Internet en el Aula, entre el MEC y las comunidades autónomas. El Proyecto de Necesidades Educativas Especiales (PROYECTO APRENDER) va dirigido a alumnos/as con dificultades de aprendizaje, cualquiera que sea su causa u origen. Página de inicio para docente, alumno/a y público: Página interactiva para el alumno/a:
http://www.videoele.com/Curso.html	Web que ofrece videos didácticos para aprender Español. "Para el docente Ele le ofrece abundante material audiovisual para enriquecer sus clases y ayudar a sus alumnos a aprender más"
http://www.recursosparamaestros.com/recursos-infantil-primaria/	web de recursos para docentes, enlaza con distintas webs de interés como el link de la Caja mágica: http://www.cajamagica.net/
http://www.educastur.es/index.php?option=com_dbquery&Itemid=101	"Se pretende proporcionar apoyo al profesorado y, en su caso, al alumnado, para encontrar y emplear en su actividad materiales y recursos didácticos disponibles en los portales institucionales del servicio público educativo español".
http://rincones.educarex.es/index.php	Repositorio de recursos: espacio web de la Consejería de Educación y Cultura de la junta de Extremadura
http://www.clasedeele.es/	Página web de carácter práctico. En ella se recogen recursos y trabajos realizados para la clase de ATAL, Aula Temporal de Adaptación Lingüística.

Tabla 2. *Juegos didácticos interactivos en línea.*

http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/41009470/helvia/aula/archivos/repositorio/0/59/html/datos/ruleta/ruleta.htm	La ruleta de las palabras.
http://recursos.crfptic.es/escritorio/juego_muro.swf	Muro de letras.
http://paginas.montejava.es/navedelsaber/nave.swf	La nave del saber (primaria).
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/mimundo/mimundo/default.html	"Un material interactivo para aprender vocabulario de un modo lúdico, diseñado para niños de 7 a 9 años que empiezan a estudiar español".
http://roble.pntic.mec.es/arum0010/	Listado de sitios y actividades educativas interactivas en línea (la mayoría para niveles de infantil y primaria).

Para muchos docentes de las aulas ATAL la web ha supuesto un sitio idóneo para compartir experiencias, materiales didácticos, estrategias… algunos han creado sus propios espacios, a través de los conocidos blogs y redes sociales, aquí realizamos una presentación de algunos de ellos:

Tabla 3. *Blogs. Aulas ATAL.*

Mi aula ATAL: http://miaulatal.blogspot.com/. Es un blog creado por el CEIP Tierno Glaván de Granada, en este blog se recopilan una serie de recursos de "Español como Segunda Lengua", actividades, … es muy completo con muchos recursos de interés educativo hipervinculados. Es un buen repositorio.
Somos atal: http://somosatal.grou.ps/blogs/tag/atal. Es la web creada por el IES Victoria Kent y Dunas de las Chapas de Marbella. En dicha web se recogen actividades para aprender español, actividades de apoyo y revista editada por los alumnos de las aulas ATAL de los dos institutos.
Mi aula de ATAL de Esther Reyes: http://wwwatal-atal.blogspot.com/ Blog educativo de Esther Reyes García para el profesorado y alumnado de ATAL del centro CEIP Inés Relaño de Almería, donde se recogen las diferentes actividades y programaciones realizadas en esta aula así como un repositorio de Links a otros recursos educativos para los docentes.
ATAL del IES Guadalmedina (Málaga): http://ataliesguadalmedina.blogspot.com Blog del IES Guadalmedina de Málaga, el cual recoge actividades para los alumnos del aula ATAL. Es muy completo encontrando variedad de recursos.
Recursos aula Tic y Atal Maribel: http://sites.google.com/site/recursosaulaticataldemaribel/paginas-de-recursos-generales. Blog que recoge actividades, recursos y juegos educativos online. En este blog se presentan recursos para todas las áreas.
En el ATAL de Piluca: http://enelataldepiluca.blogspot.com/. Blog docente del CEIP Acapulco de Málaga, que sirve de cuaderno de bitácoras de la asignatura, así como enlaza con otros muchos recursos didácticos para el docente y alumnado.
ATAL Josefina Baró: http://ataljosefinab.wordpress.com/ Blog del aula ATAL del CEIP Josefina Baró de Almería, donde se presentan diferentes fichas de lectoescritura, así como memoria gráfica de las actividades desarrolladas en el aula.
Amigos de las aulas de ATAL/ Facebook: http://es-es.facebook.com/pages/Amigos-de-las-Aulas-de-ATAL/135960256430053. Red social internacional donde se ha creado un grupo denominado Amigos de las aulas ATAL, en ese grupo puedes consultar las informaciones, noticias, enlaces y demás datos de interés.

Conclusiones

La incorporación de las NTICs al ámbito educativo ha sido muy significativo desde el campo de la docencia, incidiendo de manera directa en los procesos de enseñanza-aprendizaje producidos en el aula, estos avances se han notado no sólo a nivel de centro y aula, sino también en las programaciones docentes, repercutiendo su uso en las aulas de necesidades específicas de apoyo educativo.

Para Ortiz, Ortega y Peñaherrera (2012) la integración de las NTICs a la educación supone un paso más hacia la innovación pedagógica.

Se ha presentado un breve repositorio con el objetivo de visualizar las múltiples opciones que las NTICs nos permiten a la hora de trabajar en el aula con alumnos de incorporación tardía en el sistema educativo con necesidades de adaptación lingüística. Es justo mencionar que dichos recursos multimedia no tendrían razón de ser en el campo educativo, si no hubiera un motor generalizador, diseñador e implementador de ellos, en este caso los docentes que con sus inquietudes profesionales hacen del uso de las NTICs una realidad de aula, realidad motivadora y significativa, apostando por una clara innovación pedagógica en el aula. A este respecto, Marqués y Domingo (2013: 124) comentan que en *la utilización de las Tic…existen importantes ventajas… facilita la renovación metodológica, permite acceder a más recursos, aumenta la atención y motivación del alumnado promoviendo implicación y participación….*

Bibliografía

ARROYO, M.J. (2012). Escolarización del alumnado inmigrante en programas de inmersión lingüística: un análisis compartido de la experiencia. En *II Congreso Internacional sobre diagnóstico y Orientación: "Gestión de la diversidad cultural en un mundo digital en red"* (pp. 791-806). Jaén: Universidad de Jaén.

CABERO, J. et al. (2000). *Las Nuevas Tecnologías para la mejora educativa*. Sevilla: Kronos.

CABERO, J. et al. (2007). *Las Tic para la Igualdad.* Sevilla: MAD.

DENIS, J. y SAN JOSÉ, C. (1998). *Tecnologías de la información en la Educación.* Madrid: Anaya Multimedia.

IMBERNÓN, F. SILVA, P. y GUZMÁN, C. (2011). Competencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje virtual y semipresencial. *Revista Comunicar, XVIII*(36).

Junta de Andalucía (2010). *Manual de servicios, prestaciones y recursos educativos para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (2010).* Junta de Andalucía, Consejería de Educación.

MARQUÈS, P. y DOMINGO, M. (2013). Práctica docente en aulas 2.0 de centros de Educación primaria y secundaria de España. Classroom 2.0 teaching practice in elementary and Intermediate schools in Spain. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación, 42,* 115-128.

MEC (2006). Anexo I. Competencias Básicas. Disponible en http://www.boe.es/boe/dias/2006/12/08/pdfs/A43053-43102.pdf

ORTIZ, A., ORTEGA J.M. y PEÑAHERRERA, M. (2012). Percepciones de profesores y estudiantes sobre las TIC. Un estudio de caso. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 41,* 1-15.

SEVILLANO, M. L. (1998). *Nuevas Tecnologías, Medios de Comunicación y Educación, Formación inicial y permanente del profesorado*. Madrid: CCS.

RELACIÓN ENTRE EL DESARROLLO VOCACIONAL Y LA PREPARACIÓN PARA LA CARRERA PROFESIONAL EN DISCAPACITADOS CON ESTUDIOS UNIVERSITARIOS INSERTADOS LABORALMENTE

María Ángeles Segura García, José Manuel Martínez Vicente y Isabel García Martínez

Universidad de Almería

Resumen

Antecedentes: El desarrollo vocacional se presenta como una variable que puede modular la preparación para la carrera profesional e influir en la satisfacción y el logro vocacional. Por otra parte el conocimiento del mundo laboral, el uso de estrategias de búsqueda de empleo y el compromiso con el desarrollo profesional son aspectos que forman parte de la preparación para la carrera profesional y que son relevantes de cara a la transición al mundo laboral. El objetivo fue establecer la relación existente entre el desarrollo vocacional y la preparación para la carrera profesional de personas discapacitadas con estudios universitarios insertadas laboralmente. Método: se aplicaron los cuestionarios de Biodatos y de Preparación para la carrera profesional a una muestra de 30 sujetos universitarios de una edad media de 38,23 años (Sd= 9,2) con diversos tipos de discapacidad insertados laboralmente. Resultados: El desarrollo vocacional eficaz quedó asociado únicamente al conocimiento del mundo laboral. No obstante se apreció una tendencia de que a mayor desarrollo vocacional eficaz mayor fue la influencia de éste en la preparación para la carrera profesional. Conclusiones: Es preciso que se desarrollen intervenciones que favorezcan el desarrollo vocacional lo que estimulará la futura preparación profesional de este colectivo.

Abstract

Background: Vocational development is presented like a variable that can modulate the preparation for the career and can influence satisfaction and vocational achievement. On the other hand, the knowledge of the labour market, the use of job search strategies and the commitment with the professional career are aspects which become part of the preparation for the professional career and are relevant in the transition to the labour market. The aim was to establish the connection between vocational development and

the preparation for the professional career of the disabled with university studies and inserted in terms of work. Method: Biodata and Preparation questionnaires were used for the professional career taking up to 30 samples of graduates, aged 38,23 (Sd=9,2), with different types of disability and inserted in terms of work. Results: The effective vocational development was only associated to the knowledge of the labour market. However, it was observed that the higher the vocational development is, the more influence in the preparation for the professional career. Conclusions: It is necessary to develop some measures to favour vocational development, which might stimulate the future professional preparation of this collective.

Antecedentes

El desarrollo vocacional, siguiendo a Gati, Landman, Davidovitch, Asulin-Peretz y Gadassi (2010) puede ser considerado como el cambio progresivo y cualitativo que las personas experimentan en sus intereses, toma de decisiones y madurez vocacional a lo largo de la vida y va evolucionando con la edad. En este sentido los biodatos como integrantes del bagaje experiencial que el individuo aporta a la conducta vocacional con miras a su integración sociolaboral (Castaño, 1983; Farmer, 1985; Gimeno, 2004; Rivas, 2003; Rocabert, 1995) pueden considerarse como un indicador del desarrollo vocacional del individuo. Entendemos por desarrollo vocacional eficaz la manifestación de un claro interés y satisfacción por la opción elegida, mantenida en el tiempo, adecuada a sus aptitudes y en relación con su futuro profesional, no habiendo existido dificultades en la toma de decisiones. Martínez-Vicente, Segura y García (2014) evaluando los biodatos en personas discapacitadas con estudios universitarios insertadas laboralmente, obtienen un desarrollo vocacional medio alto en la muestra estudiada.

La preparación para la carrera profesional se puede entender como el conocimiento que el sujeto tiene del mundo laboral, las estrategias o procedimientos de búsqueda de empleo, grado de empleabilidad y las condiciones y compromiso de desempeño de una profesión (Martínez-Vicente, Rocabert y Rivas (2011). Estos mismos autores encontraron la existencia de lagunas y desconocimiento por parte de los estudiantes universitarios que van más allá de la posible desorientación que en un momento determinado se pudo tener. En cuanto a discapacitados universitarios son escasos los trabajos que abordan esta temática. Vila y Pallisera (2002) focalizan la

función profesionalizadora de la educación superior y la importancia de que los estudiantes con discapacidad desarrollen estrategias que posibiliten la consecución de aprendizajes básicos, unidos a prácticas externas y la experiencia laboral que de ellas se deriva como componentes esenciales de aprendizajes universitarios profesionalizadores. La relación entre el desarrollo vocacional y la preparación para la carrera profesional ha sido estudiada por Martínez-Vicente y Rocabert (2014) en estudiantes universitarios, donde quedó patente la relación entre ambas variables.

El objeto de este estudio fue comprobar la relación existente entre ambos constructos en personas discapacitadas universitarias insertadas laboralmente.

Objetivos

-Establecer la relación existente entre el desarrollo vocacional y la carrera profesional de discapacitados con estudios universitarios insertados laboralmente.

-Observar el tipo de comportamiento que se establece en el desarrollo vocacional y la carrera profesional de la muestra diferenciándolos por género.

Método

Participantes

La muestra quedó constituida por 30 personas discapacitadas con titulación universitaria, insertadas laboralmente de las cuales 50% fueron hombres y otro 50% fueron mujeres; con un rango de edad de 23 a 55 años, siendo la edad media de 38,23 años y una desviación típica de 9,2.

Instrumentos

En el estudio se han empleado los siguientes instrumentos:

Cuestionario de Biodatos Universitarios (CBU) de Rocabert y Martinez-Vicente (2011). Se trata de un cuestionario de autoinforme que solicita al sujeto que seleccione aquella opción que mejor defina su situación en cada indicador.

3. Motivación o interés que se tenía por la opción escogida.
4. Motivos que influyeron en la elección de estudios cursados.
5. Grados de satisfacción con la elección realizada.
6. Influencia de la discapacidad en la toma de decisiones vocacionales.

7. Dificultades percibidas en el proceso de toma de decisiones preprofesionales.

Inventario para la orientación de la carrera profesional de Martínez-Vicente, Rocabert y Rivas (2011). Evalúa el conocimiento que se tiene del mundo laboral, las estrategias o procedimiento de búsqueda de empleo, asociadas a su empleabilidad y las condiciones y compromiso de desempeño de una profesión.

Procedimiento

Todos los participantes recibieron la información necesaria sobre la investigación, concretando detalladamente las bases y la influencia que ellos iban a ejercer en el mismo. La aplicación del protocolo de investigación se llevó a cabo de forma on-line a través del programa Google Docs.

Diseño investigación

Se trató de una investigación ex post facto de carácter descriptivo, correlacional e inferencial. Para llevar a cabo nuestro análisis de datos se empleó el SPSS en su versión 21. Se ha calculado la *d* de Cohen con la finalidad de comprobar el tamaño del efecto en los análisis inferenciales realizados.

Resultados

Descriptivos e inferenciales de Biodatos en relación con el sexo

El desarrollo vocacional eficaz de la muestra, podemos clasificarlo en medio-alto. Aún no existiendo diferencias significativas por sexo, si que se constata un desarrollo vocacional eficaz más elevado en los hombres. Calculado el tamaño del efecto se constata que el sujeto medio del grupo con media mayor (hombres) supera en un 58% al sujeto medio del grupo con media menor (mujeres).

Tabla1. *Puntuación total biodatos por género*

	Max	**Min**	**M**	**DT**	**Mann Whitney**	**Sig**	***d* de Cohen**
Hombre n=15	23.00	10.00	17.40	3.85	62.500	.40	.21
Mujer n=15	21.00	12.00	16.73	2.40			
Total	23.00	10.00	17.06	3.17			

Agrupando las puntuaciones totales de biodatos en altos, medios y bajos, como referente para un desarrollo vocacional eficaz. Encontramos que no existen diferencias significativas (Chi cuadrado= 3.749 sig=.153). Pero si aparecen los hombres con una concentración más elevada en el grupo alto, respecto a las mujeres, que se sitúan en el grupo medio mayoritariamente.

Descriptivos e inferenciales de Preparación para la Carrera Profesional en relación con el sexo

En cuanto a la preparación para la carrera profesional, se confirma que no existen diferencias significativas. Observamos que el factor más influyente en la preparación para la carrera profesional, en los hombres son las condiciones y el compromiso para el desempeño de la profesión, mientras que para las mujeres el factor predominante es la empleabilidad.

Tabla 2. *Puntuación de factores preparación para la carrera profesional.*

PCP	**Hombre** n= 15 **M (SD)**	**Mujer** n= 15 **M (SD)**	**Mann Whitney**	**Sig**	***d* de Cohen**
Factor 1	2.80 0.98	2.95 0.56	82.50	0.67	0.18
Factor 2	2.58 0.87	3.11 0.59	56.50	0.09	0.71
Factor 3	3.23 0.78	3.28 0.59	100.50	0.84	0.06
PCP	2.91 0.69	3.11 0.47	67.50	0.39	0.33

*Factor 1: Conocimiento del mundo laboral.

*Factor 2: Empleabilidad.

*Factor 3: Condiciones y compromiso para el desempeño de la profesión.

Descriptivos e inferenciales de Preparación para la Carrera Profesional en relación con el tipo de desarrollo vocacional

No se encontraron diferencias entre los grupos altos, medios y bajos de desarrollo vocacional y los factores de preparación para la carrera profesional

Correlaciones entre Biodatos y Preparación para la Carrera Profesional

Se observó que la única correlación estadísticamente significativa, fue la que se produjo entre conocimiento del mercado laboral (factor 1) y la puntuación de biodatos (desarrollo vocacional eficaz), siendo una correlación positiva. Se constató que cuanto mayor conocimiento del mundo laboral tenga el sujeto, mejor será su desarrollo vocacional eficaz.

Tabla 3. *Correlación entre factores de preparación para la carrera profesional y puntuación total de biodatos.*

	Biodatos	**Sig**
Factor 1	,391*	,044
Factor 2	,139	,490
Factor 3	,129	,503
PCP	,263	,194

*Factor 1: Conocimiento del mundo laboral.

*Factor 2: Empleabilidad.

*Factor 3: Condiciones y compromiso para el desempeño de la profesión.

Conclusiones

El objetivo de este estudio fue establecer la relación existente entre el desarrollo vocacional y la carrera profesional de discapacitados con estudios universitarios insertados laboralmente diferenciándolos por género.

En referencia a los Biodatos, señalar que la muestra presenta un desarrollo vocacional medio – alto, aunque no se encontraron diferencias significativas por sexo en el desarrollo vocacional, como ya constató otro estudio realizado por Rivas (2003). Sí que se observó un desarrollo vocacional más elevado en los hombres como demostró el tamaño del efecto.

En cuanto a la preparación para la carrera profesional no se encontraron diferencias significativas por sexo. Según los análisis descriptivos realizados, los hombres tienen más en cuenta las condiciones y el compromiso para el desempeño de la profesión, mientras que las mujeres cuentan con una mayor empleabilidad, este hecho viene a demostrar la existencia de diferencias en la preparación para la carrera profesional en personas con discapacidad. Un estudio de Martínez Vicente y Rocabert (2014) en estudiantes universitarios sin discapacidad, confirmó una mayor empleabilidad en los hombres.

Tras utilizar pruebas no paramétricas para comprobar si existieron diferencias entre los grupos con alto, medio y bajo desarrollo vocacional eficaz y los factores de preparación para la carrera profesional, comprobamos que no existieron diferencias significativas. Aunque si se observó que el grupo con un alto desarrollo vocacional eficaz poseía más conocimientos sobre el mercado laboral y una mayor empleabilidad. En este sentido y como quedó reflejado en el análisis correlacional de forma significativa, cuanto mayor es el conocimiento del mundo laboral mayor es su desarrollo vocacional eficaz. Lo cual anima a que se desarrollen intervenciones que favorezcan el desarrollo vocacional lo que estimulará la futura preparación profesional de este colectivo.

Referencias

Castaño, C. (1983). *Psicología y orientación vocacional.* Madrid: Marova.

Farmer, H. (1985). Model of career and achievement motivation for women and men. *Journal of Counseling Psycology, 32,* 363-390.

Gati, I., Landman, S., Davidovitch, S., Asulin-Peretz, L. y Gadassi, R. (2010). From career decision-making styles to career decision-making profiles: A multidimensional approach. *Journal of Vocational Behavior, 76,* 277-291.

Gimeno, M.J. (2004). *Análisis de la problemática vocacional y de los biodatos ante la toma de decisión.* Tesis doctoral. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia.

Martínez-Vicente, J.M. y Rocabert, E. (2014). Desarrollo vocacional y preparación para la carrera profesional en estudiantes universitarios. *International Journal of Development and Educational Psychology, 5,* 405-416.

Martínez-Vicente, J.M., Rocabert, E. y Rivas, F. (2011). Preparación para la Carrera Profesional. En E. Rocabert y J.M. Martínez-Vicente, J.M. *Conducta vocacional y preprofesional de los estudiantes universitarios.* Almería: Education & Psychology I+D+i.

Martínez-Vicente, J.M., Segura, M.A. y Garcia, I. (2014). Desarrollo vocacional y factores que influyeron en la elección vocacional en personas discapacitadas con estudios universitarios insertadas laboralmente. *International Journal of Development and Educational Psychology*, *3*, 539-548.

Rivas, F. (2003). *Asesoramiento vocacional. Teoría, práctica e instrumentación*. Barcelona: Ariel.

Rocabert, E. (1995). Indicadores de la conducta vocacional y los intereses vocacionales. En F. Rivas (Ed.), *Manual de Asesoramiento y Orientación vocacional* (pp. 167-204). Madrid: Síntesis.

Rocabert, E. y Martínez-Vicente, J.M. (2011). *Conducta vocacional y preprofesional de los estudiantes universitarios.* Almería: Education & Psychology I+D+i.

Vila, M. y Pallisera, M. (2002). La integración socio laboral de personas con discapacidad y formación superior. *Revista Educación Especial*, *33*, 51-71.

EL AUTISMO Y LOS FAMILIARES

Minerva Hernández Sánchez, **M. Luisa Ballesta Fernández, *,Noemí Gil Fernández y *Patricia Pastor Muñoz**

** Universidad de Almería; ** Universidad de Murcia; *** Universidad de Extremadura.*

Resumen

El autismo repercute en unos niveles de estrés muy altos para la dinámica familiar. En el momento del diagnostico la familia pasa por un proceso de duelo y después diferentes aspectos se ven mermados de la salud tanto física como psicológica de los familiares. Los profesionales debemos de tener en cuenta tanto el proceso de duelo como las repercusiones, para así ayudar, apoyar e informar. La metodología llevada a cabo ha sido una búsqueda bibliográfica en base de datos científicas donde se seleccionó la documentación de mayor relevancia y actualidad. Como conclusiones se obtuvieron que existe una fase de duelo que debemos de conocer y donde lo único que podemos hacer es acompañar y apoyar. Es necesario un diagnostico precoz para que los padres pasen el duelo cuanto antes y evaluar la sobrecarga y la salud de éstos.

Palabras clave: Trastorno autístico, padres, duelo, afrontamiento

Abstract

Autism affects very high levels of stress for the family dynamic. At the time of diagnosis the family goes through a grieving process and then are hampered different aspects of both physical and psychological health of the family. Practitioners must take into account both the grieving process and the impact, helping, supporting and informing. The methodology has been carried out a literature search on the basis of scientific data where the most relevant documents and currently selected. The following conclusions were obtained that there is a phase of mourning that we know and where all you can do is to accompany and support. Early diagnosis for parents to pass soon and bereavement overload and assess the health of these is necessary.

Keywords: Autistic Disorder, parents, bereavement, coping

Introducción

Los profesionales públicos debemos de estar informados del impacto familiar que supone la noticia del trastorno autístico de un niño para a su vez informar, guiar y apoyar a la familia, tanto en el proceso de duelo como a lo largo de la vida.

La disociación entre el aspecto físico y la realidad del diagnóstico induce a que los padres no acaben de creérselo y dificulta la aceptación del diagnóstico. Pocos padres aceptan la posibilidad de coexistencia de autismo y retraso mental en sus niños porque ven a su hijo en apariencia, con rasgos físicos e inteligencia normales. Son muchos los cambios que va a haber en la unidad familiar y en su alrededor y esto conlleva un gasto psicológico y físico que cuanto mas rápido sea el diagnostico y mas información se le dé a la familia, menor impacto tendrá en ella y en el niño.

Objetivo

Informar a los profesionales de la necesidad de programas de atención y apoyo para los cuidadores.

Metodología

Revisión bibliográfica en las bases de datos de SCielo, Elselvier y Lilacs, donde hemos escogido los estudios mas relevantes sin restricción del año de publicación.

Resultados

El duelo que pasan los padres hasta que aceptan la enfermedad de su progenitor es natural, no patológico y consta de varias fases diferentes según que autor. Según Kübler-Ross y Kessler (2006). las etapas serian las siguientes:

1. Fase previa: Ante la noticia de que su hijo padece TCA, nos encontramos con una fase de Descreimiento y sorpresa. El no creer que esto te pueda estar pasando a ti.
2. Fase de negación: Se niega la evidencia. Aunque veamos que algo va mal le buscamos otro nombre, o lo suavizamos, o pensamos que es solo un retraso madurativo y que con el tiempo se le pasará. Cuesta aceptar que sufre una discapacidad que le durará toda la vida. A esto hay que añadir las contradicciones de los pasos previos al diagnóstico o la negación o retraso del diagnóstico que realizan algunos profesionales.

3. Fase de Irritación y culpa. Búsqueda de culpables. Se rebusca hasta la historia clínica del parto intentando averiguar si pasó algo o si hubo negligencia.
4. Fase de Depresión: Pérdida de interés. Abulia. Los padres se sienten sobrecargados por el peso de un término que desconocen y que nadie se atreve a explicarles con claridad. Nadie puede hacer pronósticos y la familia se hace miles de preguntas que solo el paso del tiempo logrará despejar.
5. Fase de Aceptación y lucha, que a su vez pasará por muchas fases: todas las fases de la vida del autista pues los problemas serán distintos en cada edad y en cada individuo en particular.

La familia con un niño con autismo se puede encontrar afectada tanto física como psicológicamente por multitud de factores. Enumeramos los encontrados en la revisión bibliográfica, siendo los mas comunes y usuales:

- Los recursos económicos de los familiares del niño con TCA, en la mayoría de estudios suelen ser escasos, esto significa que el niño no va a tener la atención que debiera siendo esta necesaria para el aprendizaje y la buena conducta del niño ya que los gastos de terapias, ocio, centro educativo, etc., resultan caras económicamente y algunas familias pueden sufrir ahogo o imposibilidad económica. Si a lo anterior dicho añadimos que, el tiempo de dedicación que un hijo con autismo precisa puede obligar a que alguno de los padres no trabaje o reduzca su jornada laboral o si una familia tiene más de un hijo autista (que las hay), la situación puede hacerse insostenible. (Hernández y Hernández, 2008).
- Los familiares suelen aislarse socialmente sobre todo en los primeros años de vida, evitan la relación con otras familias que no entienden la situación, que niegan el problema o que incluso se atribuyen el derecho de dar “consejitos” anodinos e insulsos o contraproducentes. En el caso de la familia extensa, también se puede encontrar de todo: desde quien apoya al 100% y aporta ayuda a diario, hasta quien se desentiende o evita interactuar con la familia. Es muy importante el apoyo familiar y social para salir adelante y es por ello que surgen las asociaciones de familiares y de autoayuda en la búsqueda de compartir experiencias y de luchar por objetivos comunes. (Cuxart, 1995).
- Un hijo autista precisa dedicación absoluta. Cuando es pequeño por la

hiperactividad que presenta y el grave riesgo de accidentes, además de la cantidad de pruebas diagnósticas y clínicas a que se ven sometidos. Cuando es mayor porque no saben qué hacer con su tiempo y hay que estar ocupándolos continuamente o se hundirán en interminables rutinas y estereotipias (Harris, 2001).

- Con respecto a las relaciones de pareja, es más difícil compartir espacios de intimidad, tiempo de ocio, experiencias, salidas, etc. Cualquier familiar no puede quedarse con un chico con autismo ya que puede ser que no sepan que hacer con él o no lo entiendan. Hay muchos casos de separación matrimonial por no entender de la misma forma el problema de su hijo y son también frecuentes los casos de padres que se desentienden y dejan toda la responsabilidad sobre el otro progenitor (generalmente las madres) con la sobrecarga que ello supone. Por el contrario también se dan los casos en que la pareja se ve más unida al compartir un tema tan apasionante (Cuxart, 1995).
- La plena dedicación al hijo con autismo puede hacer que se dedique menos tiempo a otros hijos, en parte porque se relativizan los problemas, lo que puede llevar a un cierto grado de disminución de atención y, en consecuencia, cierto complejo de culpabilidad por ese "abandono". El tener un hermano autista puede llegar a crear en algunos chicos graves problemas en las relaciones intrafamiliares, pudiendo darse el caso de no reconocimiento de hermanos o de abandono de los mismos, sobre todo en determinadas etapas como en la pre y la adolescencia. No son raros los hermanos de chicos con autismo que son también usuarios de las Unidades de Salud Mental Infantil. Por el contrario, la mayoría de los casos no sólo quieren mucho a sus hermanos sino que se implican mucho en su cuidado, siendo chicos, en general, más solidarios y maduros que los de su entorno. (Harris, 2001).
- Cambios en la conducta de los hermanos, sentimientos de ambivalencia hacia el hermano autista y hacia los padres ya que tendrán que autocuidarse y cuidar a su hermano, tienen responsabilidades grandes para su edad. (Ávila y Soliz, 2006).
- Muchos estudios demuestran que a mayor psicopatología del niño, mayor estrés parenteral, así, el apoyo social es un factor de protección muy importante para los altos niveles de estrés que presentan (Cuxart, 1995) y la frecuente cronicidad

del mismo. (Seguí, Ortiz-Tallo y De Diego, 2008).

- Las madres que no realizan un trabajo remunerado fuera de casa, presentan mayores niveles de estrés (Cuxart, 1995), ya que una vez más, es la mujer la que tiene la sobrecarga de cuidado, si ésta no tiene un trabajo remunerado fuera de casa donde desconecta y se relaciona socialmente con otras personas, estaría dedicada 100% a su hijo y no beneficiaría su salud física y psicológica.
- Elevada sobrecarga y peor salud mental y física respecto a la población general. (Seguí, Ortiz-Tallo y De Diego, 2008).

Discusión/conclusiones

El retraso en el diagnostico puede dificultar el proceso de aceptación y adaptación de los padres y esto además conlleva mayor afectación a la dinámica familiar. Por ello los profesionales debemos de formarnos para detectar lo mas precozmente posible el diagnostico de TCA, ya que hasta la aceptación del mismo, se vive un proceso de elaboración de duelo que es natural, no patológico. En la medida que los profesionales de salud mental sepamos comprender esto y detectarlo, podremos ayudar.

Teniendo en cuenta las elevadas repercusiones psicológicas y físicas que conlleva la labor de cuidar a un hijo con autismo concluimos que deberían de crearse programas específicos de atención para las familias y así guiarlas para las diferentes situaciones a las que se enfrentarán.

Rreferencias

Ávila, F., y Soliz, H. (2006). Impacto Psicosocial del autismo en la familia. *Gaceta Médica Boliviana*, *21*.

Cuxart, F. (1995). *Estrés y psicopatología en padres con hijos autistas.* Departamento de Psicología de la Salud (tesis doctoral). Servicio de publicaciones de la Universidad Autónoma de Barcelona. Bellaterra (Barcelona).

Harris, S. (2001). *Los hermanos de niños con autismo*. Madrid: Ed. Narcea.

Hernádez, P., y Hernández, J. (2008). *Impacto psicosocial en familias con un hijo con autísmo: relatos autobiográficos de seis madres de distinto nivel socio-económico* (Doctoral dissertation, Universidad Academia de Humanismo

Cristiano).

Kübler-Ross, E., y Kessler, D. (2006). *Sobre el duelo y el dolor: cómo encontrar sentido al duelo a través de sus cinco etapas*. Barcelona: Luciérnaga.

Seguí, J. D., Ortiz-Tallo, M., y Diego, Y. D. (2008). Factores asociados al estrés del cuidador primario de niños con autismo: sobrecarga, psicopatología y estado de salud. *Anales de Psicología, 24*(1), 100-105.

AUTOPERCEPCIÓN DE LA ANSIEDAD ANTE SITUACIONES DE EXAMEN Y ANTE SITUACIONES DE EJERCICIO DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN ESTUDIANTES DE GRADO DE MAESTRO

Isabel Maria Merchán Romero y Juan de Dios González Hermosell

Universidad de Extremadura

Resumen

Las investigaciones demuestran que la mayoría de los estudiantes sufren ansiedad en época de exámenes y considerando que el ejercicio de la profesión docente es uno de los que presenta un índice de ansiedad más alto, se ha diseñado un estudio que pretende conocer si los estudiantes de grado de maestro presentan mayor ansiedad ante situaciones de exámenes o ante situaciones propias del ejercicio de la profesión docente. Para ello, se han analizado los resultados obtenidos a través de la aplicación de un Test de Autopercepción de Ansiedad en situaciones de exámenes y ante situaciones del ejercicio profesional. Con estas pruebas obtenemos información sobre el grado de manifestaciones fisiológicas, cognitivas y motoras que presentan los estudiantes ante ambas situaciones. Los resultados muestran que los estudiantes sufren mayor ansiedad en los exámenes que ante situaciones de práctica docente, existiendo diferencias significativas. Además, las manifestaciones de ansiedad más presentes en estos estudiantes en ambas situaciones son las cognitivas y las menos presentes las motoras. En conclusión, este estudio pone de manifiesto que los alumnos experimentan mayor ansiedad ante situaciones de evaluación, como son los exámenes semestrales, que ante situaciones del periodo de prácticas que vivencian como una situación de aprendizaje.

Abstract

Research shows that most students suffer anxiety at exam time and considering that the exercise of the teaching profession is one that has a higher rate of anxiety, we have designed a study that aims to determine whether students in grade teacher have higher test anxiety situations or to situations in the practice of the teaching profession. To do this, we have analyzed the results obtained through the application of a Test Anxiety Self-perception tests and situations to situations of professional practice. With these tests we obtain information on the degree of physiological, cognitive and motor

manifestations of nursing students at both. The results show that students experience more test anxiety than in situations of teaching practice, with significant differences. Moreover, the manifestations of anxiety more present in these two situations are students in cognitive and motor less present. In conclusion, this study shows that students experience more anxiety assessment situations, such as semester exams, which in situations of the traineeship you experienced as a learning situation.

1. Introducción

El estudio que se presenta forma parte de un proyecto transfronterizo (Badajoz-España y Castelo Branco-Portugal) de investigación cuya finalidad es analizar la influencia de la competencia emocional en el clima social de un aula y en la práctica educativa docente.

Este estudio evalúa la Ansiedad de estudiantes de Grado de maestro, fundamentándose en que la docencia es una profesión que genera más nivel de ansiedad y estrés, como demuestran las investigaciones de Donders et all (2003) o Lambert & McCarthy (2006), siendo la ansiedad junto con el estrés y la depresión, las principales enfermedades que causan bajas laborales entre los maestros y profesores, algo que se confirma en el estudio realizado por Alemañy en 2009.

Kyriacou (2003) afirma que la docencia es una labor muy exigente que provoca estrés y en algunos casos ansiedad a las personas que la desempeñan. Además, nunca el docente había estado sometido a demandas tan complejas, intensas y contradictorias y este… escenario afecta a nuestra eficacia profesional tanto como a nuestro equilibrio" (Gómez, 2000, p. 19).

La ansiedad según Gutiérrez-Calvo y Avero (1995) constituye una tendencia relativamente estable de los sujetos a responder con niveles elevados de estrés en ciertas situaciones, por la preocupación a no desempeñar adecuadamente la tarea y las consecuencias que esto suponga en su autoestima, su estatus o la pérdida del beneficio que se esperaba al superar la situación.

Según la Teoría Tridimensional de la Ansiedad (Oblitas, 2014), el estado de ansiedad se hace observable a través de tres tipos de manifestaciones: las cognitivas (preocupación excesiva, pensamientos negativos sobre la situación y sobre uno mismo, evaluación negativa de los estímulos, percepción de la situación como incontrolable,

dificultad para pensar, concentrarse y decidir, y temor a que los demás perciban las dificultades y el estado de ansiedad que sufren), las fisiológicas (dificultad para respirar o sensación de ahogo, palpitaciones o ritmo cardíaco acelerado, sudoración o manos frías y húmedas, sequedad de boca, mareos o sensaciones de inestabilidad, náuseas, diarreas u otros trastornos abdominales, sofocos o escalofríos, micción frecuente y dificultades para tragar o sensación de tener un nudo en la garganta) y las motoras (temblor de la voz, repeticiones, tartamudeo, quedarse en blanco, tic, temblores, evitación de situaciones temidas, fumar o comer en exceso, intranquilidad motora o por el contrario quedarse paralizado).

La mayoría de los estudiantes experimenta una elevada ansiedad en época de exámenes, lo cual puede influir negativamente en el rendimiento y los resultados, así como puede llegar a afectar al equilibrio emocional y personal de los alumnos (Bausela, 2005)

Rosario, Núñez, Salgado, González-Pienda, Valle, Joly y Bernardo (2008) exponen que los estudiantes perciben las situaciones de evaluación como más o menos amenazadoras según diferencias individuales en ansiedad ante los exámenes, factores personales y situacionales, competencias para el estudio, preparación para el afrontamiento, así como dependiendo de la interpretación que se haga de la situación de examen.

Pero… ¿los docentes experimentan el mismo Nivel de ansiedad en los exámenes que les conducen a obtener su título de maestro que en el ejercicio de esta profesión?, ¿existen diferencias significativas en la ansiedad que manifiestan en ambas situaciones?, ¿cuáles son las manifestaciones de ansiedad más comunes en los estudiantes de maestro y en los alumnos en periodo de prácticas de maestro?

2. Método

2.1. Materiales

Para la recogida de datos se ha utilizado un cuestionario de autoevaluación elaborado por José Manuel Hernández, Doctor en Psicología y Profesor de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico de la Universidad Autónoma de Madrid, coordinador de la Comisión de Ansiedad y Estrés en el campo de la educación. El

cuestionario, elaborado para evaluar el nivel de ansiedad que generan las situaciones de evaluación a los estudiantes, consta de 12 ítems, que miden manifestaciones cognitivas, fisiológicas y motoras, propias de la experimentación de ansiedad. El estudiante debía valorar el grado en que sufre cada manifestación según una escala del 1 al 5, en la que 1 implica que nunca sufre esa manifestación y 5 significa que siempre le sucede.

Si la puntuación final del cuestionario se encuentra entre 1-2 puntos no resulta preocupante, si se encuentra entre 3-4 puntos muestra que las manifestaciones experimentadas pueden interferir en el rendimiento del sujeto en la prueba de evaluación y si la puntuación obtenida es superior a los 4 puntos existe un nivel de ansiedad elevado que repercute en el rendimiento y en consecuencia puede tener influencias a nivel psicológico.

En el análisis de resultados se ha empleado el Programa Estadístico SPSS.

2.2. Participantes

La muestra analizada está compuesta por 80 estudiantes de cuarto curso de Grado de Educación Infantil y Primaria de la Facultad de Educación, en la Universidad de Extremadura. Fueron seleccionados al azar, por conglomerados, de entre los distintos grupos de alumnos estudiantes de Grado en esta Facultad.

2.3. Diseño

La metodología empleada ha sido cuantitativa-experimental, considerando esta metodología pertinente al tener en cuenta que se trata de una intervención breve en cuanto a temporalidad y por no disponer de otros datos que faciliten la obtención de información cualitativa.

2.4. Procedimiento

Una vez realizado el muestreo, se selecciona el instrumento de evaluación y se procede al desarrollo del estudio. En una hora en la que todos los alumnos asisten al aula, se les facilita el cuestionario que deberán cumplimentar de forma individual y reflexiva. Una vez obtenidos los datos, se analizan y se extraen conclusiones.

3. Resultados

Para analizar las variables con estadística inferencial, se utilizó la prueba de U de Mann-Whitney, considerando las manifestaciones cognitivas, fisiológicas y motoras por separado, así como el nivel global de ansiedad y estrés.

El análisis de los datos demuestra que los estudiantes sufren mayor ansiedad ante situaciones de examen que ante situaciones que viven durante su periodo de prácticas, pudiendo observarse esto en todas los tres tipos de manifestaciones de ansiedad evaluadas, aunque únicamente a nivel fisiológico y global se observan diferencias significativas (*U*=0,000).

La Figura 1 muestra las puntuaciones medias obtenidas:

Figura 1. Puntuaciones medias

4. Discusión/conclusiones

En este artículo se han revisado las manifestaciones de ansiedad que presentan los estudiantes de Grado de maestro ante los exámenes y ante situaciones del ejercicio de la práctica docente, diferenciando entre manifestaciones cognitivas, fisiológicas y motoras. Las principales conclusiones de la investigación que se destacan son las siguientes:

- Los estudiantes sufren mayor ansiedad ante situaciones de de evaluación, como son los exámenes semestrales, que ante situaciones del periodo de prácticas, que vivencian como situaciones de aprendizaje, pero únicamente a nivel fisiológico y global se observan diferencias significativas (U=0,000).
- Las manifestaciones cognitivas son las más presentes en ambas situaciones, de manera que los estudiantes sufren dificultades de concentración y toma de decisiones, así como se autoperciben incapaces de afrontar dichas situaciones.
- Las manifestaciones fisiológicas y motoras se presentan en menor medida, aunque las diferencias en cuanto a las manifestaciones fisiológicas entre las situaciones de exámenes y las de práctica docente son significativas.
- Las manifestaciones motoras son las que presentan menos diferencias entre ambas situaciones, dado que siguen siendo elevadas en el ejercicio de la práctica docente porque los alumnos temen que los demás las perciban.

Las conclusiones de este estudio concuerdan con las obtenidas por Álvarez, Aguilar y Lorenzo (2012), cuya muestra de estudiantes presenta en mayor medida manifestaciones cognitivas de ansiedad, seguidas de manifestaciones fisiológicas y motoras, al igual que sucede en el estudio que se expone.

Finalmente, es preciso mencionar la necesidad de formación a los estudiantes y a los docentes en ejercicio profesional en técnicas de control de la ansiedad para el afrontamiento de situaciones de estrés cotidianas en el contexto educativo formativo y profesional

5. Referencias

Alemañy, C. (2009). La docencia: enfermedades frecuentes de esta profesión. *Cuadernos de educación y desarrollo*, *1*(1), 22-31.

Álvarez, J., Aguilar, J. M. y Lorenzo, J. J. (2012). La Ansiedad ante los Exámenes en Estudiantes Universitarios: Relaciones con variables personales y académicas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *10*(26), 333-354.

Bausela, E. (2005). Ansiedad ante los exámenes: evaluación e intervención psicopedagógica. *Educere: Revista Venezolana de Educacón*, *31*, 553-557.

Donders, N., Van der Guiden, J., Furer, J., Tax, B., y Roscam, E. (2003). Work stress and health effects among university personnel. *International Archieves Occupational Environmental Health*, *76*, 605-613.

Gómez, L. (2000). Marco de intervención en la prevención del estrés y resolución de conflictos docentes. En L. Gómez y J. Carrascosa (eds), *Prevención del estrés profesional docente*. Valencia: Generalitat Valenciana.

Gutiérrez-Calvo, M. y Avero, P. (1995). Ansiedad, estrategias auxiliares y comprensión lectora: Déficit de procesamiento versus falta de confianza. *Psicothema*, 7, 569-578.

Kyriacou, Ch. (2003) *Antiestrés para profesores*. Barcelona, Octaedro.

Lambert, R. y McCarthy, Ch. (2006). *Understanding teacher stress in an age of accountability. A volumen in research on stress and coping in education.* Connecticut, IAP.

Oblitas, L. (2004). *Psicología de la salud y calidad de vida*. México: Thomson.

Rosario, P., Núñez, J.C., Salgado, A., González-Pienda, J.A., Valle, A., Joly C. y Bernardo A. (2008). Ansiedad ante los exámenes: relación con variables personales y familiares. *Psicothema*, *20*(4), 563-570.

EXPECTATIVAS DEL ALUMNADO DEL MÁSTER DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA RESPECTO DEL PROCESO DE FORMACIÓN INICIALDOCENTE

Rocío Serrano Rodríguez y Alfonso Pontes Pedrajas

Universidad de Córdoba

Resumen

Antecedentes: Los primeros datos sobre esta temática se obtuvieron en un estudio piloto (Pontes y Serrano,2010) orientado a conocer el pensamiento y las opiniones del futuro docente que pueden incidir en lamejorar del proceso de formación inicial del profesorado de secundaria. Método: Han participado 353 estudiantes del Máster Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria de la Universidad de Córdoba, mediante un cuestionario de escala Likert diseñado para valorar el nivel de desarrollo adquirido en las competencias generales del Máster. Hemos podido identificar varios núcleos de opiniones que podrían considerarse como subdimensiones diferenciadas dentro del pensamiento inicial sobre las competencias docentes. Resultados: Los resultados muestran la existencia de unas expectativas elevadas en la mayoría de los fines formativos y competencias deseables a desarrollar en el Máster FPES, aunque existen diferencias apreciables entre los diversos núcleos. También observamos la existencia de un factor principal, que agrupa a la mayoría de variables del conjunto (competencias básicas de carácter general) y dos factores secundarios que incluye al resto (competencias secundarias). Conclusiones: Tales resultados pueden servir de base para avanzar en la investigación sobre el pensamiento inicial docente y formular propuestas que ayuden a mejorar el proceso de formación del profesorado de secundaria en el futuro.

Abstract

Background: The first data on this subject belong a pilot study (Pontes and Serrano, 2010) to know the initial thoughts and opinions of the future teacher who can influence the process of improving initial teacher training in secondary education. Method: In this experience participated 353 students of the Master Teacher Training in Secondary Education of the University of Córdoba, likert scale questionnaire designed to assess the level of development in the general competences acquired in the Master was used.

Results: The results suggest the existence of high expectations in training and the develop desirable competences in the Master, although there are significant differences between several competences. We also note the existence of a main factor, which represents most of the variables in the set (basic general competences) and two secondary factors that grouped the rest (secondary competences). Conclusions: The results can be the basis for future research on initial teacher thinking and make proposals to improve the process of initial formation of secondary teachers in the future.

Introducción

Desde hace varios años venimos trabajando en la mejora del proceso de Formación Inicial del Profesorado de Secundaria (FIPS) con la finalidad de desarrollar una estructura de formación docente acorde con las demandas del sistema educativo moderno (Pontes y Serrano, 2010). La formación inicial del profesorado basada en competencias es clave en el máster de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria (FPES) y constituye una línea de trabajo fundamental para la mejora de la formación inicial docente.

Esta nueva formación del profesorado basada en competencias es uno de los problemas a los que se enfrenta el nuevo modelo curricular (Garín, 2011), aunque centrarse únicamente en el desarrollo de competencias resulta un enfoque bastante limitado (Day y Gu, 2012). Hay muchos otros factores que influyen en el proceso de formación inicial docente entre los que podemos destacar las actitudes, motivaciones y concepciones previas del alumnado sobre la docencia, los objetivos y contenidos del currículum formativo, la metodología del profesorado y los recursos educativos que se emplean en la enseñanza, los materiales didácticos que utilizan los alumnos para aprender, los instrumentos de evaluación y la reflexión sobre la práctica docente (Perrenoud, 2004).

Por tal motivo, se hace necesario conocer las opiniones de los estudiantes sobre las competencias profesionales desarrolladas en el Máster FPES,distinguiendo entre el nivel de desarrollo y la importancia que se les concede a tales competencias, para mejorar la profesionalidad docente con vistas a analizar las fortalezas y debilidades del proceso actual de formación inicial docente del profesorado de secundaria y formular

propuestas bien fundamentadas que ayuden a mejorar la FIPS en el futuro (Vázquez y Ortega, 2011).

Este estudio forma parte de la tesis doctoral titulada: "Identidad profesional, necesidades formativas y desarrollo de competencias docentes en la Formación Inicial del Profesorado de Secundaria" (Serrano, 2013).

Método

La muestra de la investigación está constituida por 353 estudiantes del Máster FPES de la Universidad de Córdoba en los curso académicos 2009-2010 y 2010-2011, cuyo rango de edad principal oscila entre 20-25 años (43,9%), pertenecientes a cuatro macro- áreas de conocimiento: *Ciencias experimentales* (31,5%), *Ciencias instrumentales* (30%), *Ciencias sociales* (20,4%) y *Humanidades* (18,1%). La muestra se caracteriza por estar formada mayoritariamente por mujeres (53,8%).

Con la intención de conocer cómo valoran los estudiantes la formación inicial docente adquirida en el Máster FPES y qué importancia conceden a las competencias profesionales que se deben desarrollar durante el proceso de formación inicial docente, hemos desarrollo un cuestionario tipo Likert con una escala de valoración que incluye cinco categorías posibles de 1 (mínimo) a 5 (máximo). Este cuestionario incluye una sección inicial de datos generales (edad, género, año de finalización de estudios y especialidad del máster). Las preguntas siguientes se organizan en dos partes, de tres secciones cada una, en la que se han de valorar los objetivos (A), las competencias generales (B) y las competencias establecidas para el Prácticum (C) del máster FPES. Del total de los 30 ítems que recoge el cuestionario, este estudio se refiere a 13 de ellas: Competencias generales del Máster FPES. La valoración ofrecida por los estudiantes, que inicialmente era recogida en una escala tipo Likert de 5 valores, se agrupo por los extremos debido a la excesiva concentración de sujetos en las respuestas medias. La administración del instrumento se llevó a cabo mediante la Plataforma Moodle al finalizar el curso académico.

Resultados

En el análisis factorial aplicado a las treces competencias generales del máster FPES hemos observado la existencia de un factor principal, que agrupa a la mayoría de variables de esta sección, y un segundo factor secundario que incluye al resto.

• Nivel de desarrollo de competencias básicas de carácter general

La primera subescala de esta sección está integrada por nueve variables que podemos considerar como "Nivel de desarrollo de competencias básicas de carácter general". Tras definir las variables que la integran se han obtenido las frecuencias relativas (porcentajes) agrupando los valores por los extremos (I = nada o poco de acuerdo; II = acuerdo intermedio; III = bastante o muy de acuerdo). Los resultados se muestran en la Figura 1.

Ítem	I	II	III
1	17,8	35,4	46,7
2	17,3	37,4	45,3
3	18,7	32,3	49,0
5	26,1	33,7	40,2
6	24,6	38,8	36,5
7	26,3	34,3	39,4
9	16,4	37,9	45,6
11	28,7	33,1	34,2
13	21,8	33,4	44,8

Figura 1. Opiniones sobre el nivel desarrollado en competencias principales de ámbito general

• Nivel de desarrollo de competencias secundarias de carácter general

La segunda subescala de esta sección está integrada por cuatro variables que podemos considerar como "Nivel de desarrollo de competencias secundarias de carácter general". Aplicando el mismo método de trabajo en la Figura 2 se muestran los resultados obtenidos agrupando también los valores por los extremos.

Ítem	I	II	III
4	22,9	42,2	34,8
8	28,3	34,0	37,7
10	21,0	35,7	43,3
12	36,8	31,2	32,0

Figura 2. Opiniones sobre el nivel desarrollado en competencias secundarias de ámbito general

Discusión /Conclusiones

La conclusión más importante de este trabajo es que al alumnado del Máster en general valora moderadamente el nivel de desarrollo de las competencias generales, entendiendo la profesión docentes como una actividad que esencialmente consiste en; buscar, obtener, procesar y comunicar información (oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia), transformarla en conocimiento y aplicarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las expectativas sobre la FIPS en estos primeros años de desarrollo del máster y la necesidad de un cambio en la formación inicial que ayude a tener docentes mejor preparados y capacitados para la educación del siglo XXI, ha creado muchas expectativas sobre esta formación. Principalmente las expectativas de logro mejor valoradas han estado encaminadas a la mejora del conocimiento teórico-práctico de las materias, como venía ocurriendo tradicionalmente (Imbernón, 2007; Whitehead, 2009; Zeichner, 2010). Aunque también la integración de pensamientos más reflexivos y

personales, y menos disciplinares como la planificación metodológica, la importancia de los procesos de aprendizaje y la formación y el nivel previo del alumnado.

Cualquier modelo de formación docente inicial que pretenda incidir positivamente en la mejora de la educación actual debería ayudar a desarrollar en los futuros profesores de enseñanza secundaria una serie de competencias docentes de carácter general y unos conocimientos específicos sobre didáctica, que permitan favorecer el desarrollo de actitudes reflexivas y críticas hacia la profesión docente (Bolívar, 2010; Perrenoud, 2004).

Es evidente que las competencias profesionales deseables no se pueden desarrollar en el marco de un modelo de formación inicial docente breve, limitado y apresurado, sino que requieren de un buen periodo de tiempo para poder sembrar ideas, madurar y reflexionar sobre la práctica docente y sobre la importancia del perfil humano del profesor en los procesos educativos (Marcelo, 2011).

Referencias

Bolívar, A. (2010). Contexto de la Educación Secundaria: Estructura y Organización. En Imbernón (coord.), *Procesos y Contextos Educativos: Enseñar en las instituciones de Educación Secundaria* (pp. 35-54.). Barcelona: Grao.

Day, C. y Gu, Q. (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas*. Madrid: Narcea.

Garín, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón, 63*(1), 77-92.

Imbernón, F. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria ¿sigue siendo un tema pendiente? *Aula de Innovación Educativa*, *161*, 5-6.

Marcelo, C. (coord.) (2011). *Evaluación del desarrollo profesional docente*. Barcelona: Editorial Davinci.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Pontes, A. y Serrano, R. (2010). La formación inicial en un contexto de cambio. En González, I. *El nuevo profesor de secundaria. La formación docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Barcelona: Graó.

Serrano, R. (2013). Identidad profesional, necesidades formativas y desarrollo de competencias docentes en la Formación Inicial del Profesorado de Secundaria. Tesis doctoral. Universidad de Córdoba.

Vázquez, P. y Ortega, J.L. (2011). *Competencias Básicas. Desarrollo y evaluación en Educación Secundaria*. Madrid: WoltersKluwer.

Whitehead, J. (2009). Using a living theory methodology in improving practice and generating educational knowledge in living theories. *Educational Journal of Living Theories, 1*(1), 103-126.

Zeichner, K. M. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *68*(2), 123-149.

LA VIDA ACADÉMICA: EL IMPACTO DE LAS VARIABLES SOCIOECONÓMICAS DE LOS ALUMNOS DEL 1º AÑO DEL INSTITUTO FEDERAL DE BRASIL

Rebeca Vinagre Farias, Edilson Ramos Machado y Rafaela Raíssa Araújo dos Santos

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba

Resumen

ANTECEDENTES: Evaluar el impacto de las variables socioeconómicas en la vida académica de los alumnos de 1 º año en el Instituto Federal de Brasil. **MÉTODO:** Estudio descriptivo que utilizó un cuestionario socio-económico que consta de 15 preguntas a 83 alumnos de primer año del IFPB en 2014. Los datos fueron analizados utilizando estadística descriptiva. **RESULTADOS:** 54.2% de já muestra eran mujeres, con edad media 15±1.1 años. 96.4% eran solteros, 62.7% eran mulatos y 66.3% residian en la ciudad donde estudian. 65.1% de la muestra estudiada ha terminado El primer Ciclo em institución pública, y tiene un ingreso de hasta 1 salario mínimo (45.8%). Sólo el 33.7% de los padres completó la escuela secundaria, con domicilio en el 51.8% de los casos con 4-5 personas. Casi el 91% de los estudiantes nunca ha fallado y nunca se rindió y elegir otro rumbo y de incorporarse al Instituto se le dio la calidad de los cursos ofrecidos. **CONCLUSIONES:** Los estudiantes eran adolescentes en vulnerabilidad social. Sin embargo, estas variables no impactaron en la vida académica, donde la mayoría de los académicos no dejaban ni cayeron cualquier curso. La muestra há sido aprobada por el Instituto Federal de Brasil.

Plabras-clave: Vida acadêmica. Alumnos de 1º año. Situación socioeconómica.

Abstract

BACKGROUND: to assess the socio-economical variables impact over first year high school learners at the Federal Institute of Brazil. **METHOD:** transversal and descriptive approach using socio-economical questionnaire with 15 questions addressed at 84 first year students of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Paraíba (IFPB). Data were analysed through descriptive statistics. **RESULTS:** 54.2% was women aged between 15+-1,1 years. 96.4% of the subjects was single. 62.7% was

brown/mulatto residing where they study. 65.1% had attended public school for elementary level and earn up to one minimum wage (45.8%). Only 33.7% of their parents have finished high school and 51.8% of the cases have between 4 to 5 people in their homes. Almost 91% of the students have never failed an academic year or quit other courses and their choice for the Institute was based on the quality of the courses. **CONCLUSIONS**: students were teenagers facing a social vulnerability situation. Despite that, the variables did not cause any impact on their academic trajectory since the great majority has never failed or quit any courses and were successfully admitted into the Federal Institute of Brazil.

Keywords: Academic life. First year high school learners. Socio-economical situation.

Introduction

The Brazilian educational process encompasses Elementary education, Secondary School and Higher education, and is part of the Educational Development Plan (PDE) that includes: a systemic point of view on education, territoriality, development, cooperation regime, social responsibility and mobilization. Through the PDE, the government aims to change the Brazilian educational panorama up to 2021 by focusing on the following: Basic Education, Literacy and Continued Education, Professional and Technological Education and Higher Education (BRASIL, 2011).

The Federal Institutes (IFs) are institutions that deal with higher, basic and professional education with several curricula and campi, they are specialized in offering professional and technological education while using different teaching approaches based on the gathering of technical and technological knowledge along with its pedagogical practices (BRASIL, 2008).

With an expressive increase of the federal teaching institutes network over the past few years between 2003 and 2009, from the movement the network has been making towards the midland, the federal government and the local managers should be looking at public politics aimed at the academic monitoring of academic trajectories since the drop-out represents losses in social, resources and time levels of all those involved in the teaching process, also encompassing varied factors (MEC, 2010).

With that in mind, this research aims at assessing socio-economical variables impact over first year high school learners at the Federal Institute of Brazil. Hence, we hope this paper may contribute with the redirecting of public politics and institutional managing that lean towards academic specificities, aiming the gradual decrease of drop-out rates, proposing necessary changes through the knowledge of the main academic trajectories determinants.

Method

This was a transversal and descriptive study that used a socio-economical questionnaire with 15 objective questions addressed to first year high school learners ate IFPB in the academic year of 2014. The questionnaire was applied collectively in the Scientific Methodology class and it took approximately 15 minutes.

The sample was composed by all the first year students of IFPB, Campus Cabedelo according to the following teaching approaches: Combined Vocational High school and Vocational Technical Course.

No statistical procedures were carried out since all the students who belong to inclusion criteria were already inserted. The criteria for inclusion was: (i) the acceptance in taking part of the study voluntarily; (ii) being a first year high school, vocational course or high school student at IFPB. Therefore, the total was of 83 participants.

The investigated variables were: gender, age, chosen course, skin colour, marital status, city where the subject dwells, type of school the subject went through the basic learning stages, why choosing IFPB, parents academic level, family income, as well as how many reside with the subject. Besides, the subject's academic trajectory was investigated regarding former school failures or dropouts.

Data was analysed through simple descriptive statistics (mean, medium and standard deviation) with the assistances of the electronic spreadsheet Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 17.0 for Windows, being the results presented as written and graphic representations.

Results

In the current study it was observed that 54,2% of the sample was made by women with an age average of 15±1,1 years. More than 96% were single, 62,7% had

brown skin colour, 66,3 % lived in the city where they attend school without any need of changing homes to attend IFPB. 65,1% of the sample attended public institutions for elementary school and had a family income of up to 03 minimum wages (84,3%).

Parents' schooling was low in which only 33,7% of the parents had finished high school and 35% of the mothers did not have a paid job, being housewives. 95,2% of the students did not work either and in 51,8% resided with 4 to 5 people in the house, being 86,7% of the other house inhabitants people with chronic health issues. About 53% of the students would take the bus for about 15 to 30 minutes long trip.

About their academic trajectory, analysed as they were admitted to IFPB, previous failure, the subjects that would lead to failure and course dropouts were the investigated aspects. Therefore, just 9% of the students had previously failed and of these failures most of them happened in the first year of the second cycle, besides 91% of the sample had never given up any other course.

It was observed that 12% of them did some study enrichment course before applying to IFPB since the choice for the institute was based on course quality and credibility representing 57% and 39% respectively.

Discussion/conclusion

Studies that focus on academic trajectory are quite relevant and have increased over time due to failure and dropout rates in different course, especially in the first years and worldwide, being necessary the understanding of students' academic life variables. The choice for first years happened due to results studies have shown that 80% of students drop out during this academic life period, and this was also present in this research (MARTINS, 2007; TINTO, 2007).

In this context, studying the factors that encompass the first academic year, regardless of teaching institution, does not convey an easy task, since the several and varied aspects such as personal, social, academic and institutional influence it (TINTO, 2007.

Socio-economical variables perform a direct influence over academic life aspects, being such influence highlighted in studies of Almeida e Soares (2003), in which the differentiations towards motivations, expectations and autonomy levels may appear in groups according to several variables like sex, course and semester.

To Valadas, Araújo e Almeida (2014), academic failure is higher with male learners, who also develop high delayed curriculum units in courses like Science and Technology and with learners that use superficial motivational and cognitive learning strategies. Another study performed in Brazil, Santos, Mognon, Lima e Cunha (2011) found results that women are more committed to courses, studying conditions and academic development.

The transition and adaptation process has been studied by several authors who dedicated themselves to the impact of such variables onto the academic success. They have considered several demands, academic and psychosocial challenges that intertwine personal characteristics, courses and institutions. The student per se is an active being who builds his/her knowledge route based on social interactions and participations in both extracurricular and curricular activities (TINTO, 1993).

Silva, Ferreia e Ferreira (2014) have found evidences that contextual and involvement variables show higher predictive values than demographic variables about cognitive competence, autonomy, self-confidence, interpersonal competence, academic values and competences. Similar results were also found in this research, in which the academic trajectory of first year vocational high school courses was not influenced by socio-demographic variables.

Finally, based on this study we were able to determine that students were adolescents at vulnerable socio-economical situation according to the following: low schooling level and family income, due to their educational background being in public school and the fact that they live with a lot of people in the same home, the reliance on public transportation and within quite a extent time range from their home to the institution. Despite that, these variables do not cause impacts to their academic trajectory since the vast majority of them have never failed or quit other courses, being successfully admitted to the subsequent years and to the Federal Institute in the year of 2014.

References

ALMEIDA, L.S., & SOARES, A.P. (2003). Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. Em E. Mercuri & S. A. J. Polydoro

(Orgs.), *Estudante universitário: características e experiências de formação* (pp.15-40). Taubaté, SP: Cabral.

BRASIL (2008). *Lei nº 11.892 de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília.

BRASIL (2011). *O PNE 2011-2020*: metas e estratégias. Brasília.

MARTINS, C.B.N. (2007). *Evasão de alunos nos cursos de graduação em uma instituição de ensino superior*. Fundação Dr. Pedro Leopoldo: Pedro Leopoldo.

MEC (2007). *Portaria Normativa n.39, de 12 de dezembro de 2007*. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES.

SANTOS, A.A.A., MOGNON, J.F., LIMA, T.H & CUNHA, N.B (2011). A relação entre vida acadêmica e a motivação para aprender em universitários. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP.*, *15*(2), 283-290.

SILVA, S.L.R., FERREIRA, J.A.R., & FERREIRA, A.G. (2014). Vivências no Ensino Superior e Percepções de Desenvolvimento: dados de um estudo com estudantes do ensino superior politécnico. *Revista E-PSI, 4*(1), 5-27.

TINTO, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition.*(2º Ed.). Chicago: University of Chicago Press.

TINTO, V. (2007). Research and practice of student retention: what next?* j. *College Student Retention*, *8*(1) 1-19.

VALADAS, S.T., ARAÚJO, A.M., & ALMEIDA, L.S. (2014). Abordagens ao estudo e sucesso acadêmico no ensino superior. *Revista E-PSI, 4*(1), 47-67.

ACEPTACIÓN DE LOS NIÑOS POR SUS IGUALES: CONSECUENCIAS DE LAS CAPACIDADES MENTALISTAS Y LAS CREENCIAS MAQUIAVÉLICAS

Carmen Barajas Esteban, Estefanía Carmona Sánchez y Patricia Marín Martín

Universidad de Málaga

Resumen

Antecedentes: En el presente estudio se ha llevado a cabo una evaluación de la Teoría de la Mente, las creencias maquiavélicas y la aceptación de los niños por sus iguales para esclarecer la relación que existe entre estas variables. *Método*: Para ello se ha utilizado una muestra de 22 niños de ambos sexos con edades comprendidas entre los 8 y los 9 años de edad. A partir de una sociometría, usando la técnica de Nominaciones, se han identificado dos niños de cada estatus sociométrico para averiguar cómo el estatus se relaciona con las capacidades mentalistas y las puntuaciones en maquiavelismo. *Resultados*: Se ha encontrado cómo a más puntuación en la escala Falta de confianza, más Nominaciones negativas recibirán por parte de sus iguales y a su vez, puntuaran menos en Preferencia social. No parece haber relación entre el rendimiento en tareas de capacidades mentalistas y las creencias maquiavélicas. En relación al estatus sociométrico solo se ha encontrado relación con la TOM, no encontrándose relación con el maquiavelismo. Por último, las niñas puntúan más alto que los niños en tareas mentalistas. *Conclusiones*: Hay independencia entre las capacidades mentalistas y la habilidad de manipular y engañar a los demás en beneficio propio.

Palabras claves: Teoría de la mente, Maquiavelismo, Preferencia Social, Aceptación Social

Abstract

Background: In this study it has been evaluated the Theory of Mind, the Machiavellian beliefs and children peers acceptance to clarify the relationship between these variables. *Method*: These variables were studied in a sample of 22 children of both sexes that were between 8 and 9 years old. Two children from each sociometric status were identified from sociometry to find out how the status is related to Mentalists capabilities and scores in Machiavellianism. *Results*: It has been found how children who scored higher in the lack of confidence scale, received more negative nominations from their peers and at the same time, scored less in social preference. There doesn't seem to be a

relationship between the performance on tasks of Mentalists capabilities and Machiavellian beliefs. Concerning the sociometric status it only has been found to be related to TOM, not being related to Machiavellian beliefs. Finally, girls scored higher than boys in TOM tasks. *Conclusions*: There is independence between TOM and the ability to manipulate and mislead others.

Keywords: Theory of mind, Machiavellism, Social acceptance, peer relationships

Introducción

Se ha visto cómo nominaciones negativas se ven más claramente relacionadas con la falta de conductas prosociales y a su vez, la muestra de conductas cooperativas y atentas a los compañeros protege al niño de ser rechazado en su grupo de iguales (Caputi, Lecce, & Pagnin, 2011)

En términos psicológicos Maquiavelismo se refiere a la habilidad de una persona para engañar y manipular a los demás en su propio beneficio (Christie & Geis, 1970). Los niños con elevada capacidad de inferencia mentalista pueden ser capaces de engañar y manipular a los demás; sin embargo, los datos sugieren que estos no utilizan la información de una manera negativa (Barlow, Qualter & Stylianou, 2009).

Trabajos recientes han sugerido que el Maquiavelismo se relaciona con el estatus en el grupo de iguales. Hawley (2003) halló cómo los niños que ella había etiquetado como maquiavélicos disfrutaban de una preferencia social relativa dentro del grupo.

En el presente estudio se persiguen 3 objetivos generales:

- Analizar la relación de las creencias maquiavélicas con la aceptación en el grupo de iguales.
- El segundo objetivo general se compone de dos específicos:
    - Analizar si el dominio en las habilidades propias de la Teoría de la Mente se relaciona con las creencias maquiavélicas.
    - Analizar cómo repercute este patrón entre Teoría de la Mente y maquiavelismo en el estatus sociométrico del niño dentro del grupo de iguales.
- Analizar si hay diferencias entre niños y niñas en el grado en que son aceptados por sus iguales, sus creencias maquiavélicas y su compresión de la mente.

Métodos

Participantes

22 niños y niñas de entre 8 y 9 años, pertenecientes a una clase 3º de primaria del colegio Público Tierno Galván de Málaga. La muestra con la que se han llevado a cabo las relaciones concernientes al estatus social está constituida por 10 niños de ambos sexos seleccionados mediante una sociometría realizada en el aula.

Procedimiento

Las pruebas se han llevado a cabo durante dos días en horario lectivo, una vez se obtuvo el consentimiento del centro. En un principio los 22 niños rellenaron el Cuestionario de Nominación de los iguales y el Kiddie Mach Test adaptado. En la última sesión se realizaron las tareas de la Batería de Evaluación de la Teoría de la Mente a 10 niños de forma individual en la biblioteca del centro.

Instrumentos

Estatus sociométrico

Para evaluar el estatus sociométrico de los niños se ha utilizado la estrategia de Nominación de Iguales (Coie & Dodge, 1983).

Escala de creencias maquiavélicas

Se ha utilizado una versión traducida del test Kiddie Mach Test (Christie & Geis, 1970).

Teoría de la Mente

Para la evaluación del nivel alcanzado por los niños en Teoría de la Mente se ha utilizado una batería compuesta por doce tareas de diferentes autores: Wellman & Liu (2004), Hogrefe, Wimmer & Perner (1986), Wellmam & Perner (1983), Nuñez (1993), Happé (1994) y Baron-Cohen, O´Riordan, Stone, Jones & Plaisted (1999).

Resultados

Aceptación de los iguales y Maquiavelismo

Se ha realizado una regresión lineal entre maquiavelismo y las puntuaciones de aceptación social, rechazo, impacto y preferencia social. No se han encontrado resultados significativos entre estas variables.

Después se realizó un análisis más pormenorizado con los factores de las creencias maquiavélicas. Para las variables *Falta de confianza* y Nominaciones

negativas se ha utilizado una regresión lineal que ha arrojado un resultado significativo. Existe una relación lineal positiva R^2=.206, F (1, 20)= 5.173, p≤.05 entre ambas variables, que indica que las puntuaciones en *Falta de confianza* explican un 20,6% de la varianza de las Nominaciones negativas que reciben en el grupo de iguales. Por último, si usamos una correlación de Pearson vemos una correlación negativa moderada entre *Falta de confianza* y Preferencia social, es decir, a mayor puntuación en *Falta de confianza* menos puntuación en Preferencia social r=-0.5, *p*≤.05.

Teoría de la Mente y maquiavelismo; relación con la aceptación de los niños por sus iguales

Se ha empleado un ANOVA con la variable dependiente Teoría de la Mente Total. Vemos como al menos la puntuación media de uno de los grupos difiere F (4)= 5.800, p≤.05. Recodificando los cinco grupos de estatus sociométrico en dos, "alto impacto" y "bajo impacto", el análisis de varianza en la puntuación total de Teoría de la Mente arroja un resultado significativo F (4)=31.812, p=.000, es decir, a mayor puntuación en Teoría de la Mente menor Impacto Social.

Este análisis se repitió con la variable creencias maquiavélicas. La prueba no arroja resultados significativos F (4)=.491, p≥.05. En la Figura 1 se puede observar cómo se distribuyen las puntuaciones para cada estatus social.

Figura 1. Puntuaciones en Teoría de la Mente y porcentaje en cada escala de Maquiavelismo

Diferencias en función del género

La tabla 1 muestra el análisis de las medias y desviaciones típicas de las variables en niños y en las niñas.

Tabla 1

Medias y Desviaciones típicas de las variables del estudio en niños y niñas

	Niño		Niña	
	Media	Des. Típica	Media	Des. típica
1. Nominaciones positivas	3,375	2,134	2,64	1,39
2. Nominaciones Negativas	4,5	4,92	1,85	2,85
3. Impacto Social	7,87	2,59	4,5	2,59
4. Preferencia social	-1,12	6,46	0,78	3,66
5. Maquiavelismo	6,87	2,03	6,07	2,43
6. Tom Total	12,5*	0,57*	14,5*	0,83*
7. Faux Pas Corregida	0,75*	0,95*	4,83*	1,16*

N = 22; **N=10*

Discusión y conclusiones

Los datos encontrados no han sido del todo significativos al relacionar Maquiavelismo y las variables Nominaciones positivas y Preferencia social. La escala de Maquiavelismo "Falta de confianza" ha arrojado datos más significativos. Parece que la variable que media en la aceptación o el rechazo es la falta de confianza que muestran los niños y que a su vez los otros compañeros perciben como un rasgo poco atractivo, y ambas posturas propician que no se llegue a formar una interacción social de amistad.

No se ha encontrado relación entre la Teoría de la Mente y el Maquiavelismo, acorde con los últimos estudios (Repacholi et al, 2003; Salughter, 2011; Slaughter y Pritchard, 2000).

De los resultados encontrados en relación a la Teoría de la Mente en los diferentes estatus en el grupo de iguales, vemos que no hay diferencias significativas en las capacidades cognitivas de los niños rechazados y populares, acorde con los datos encontrados en otras investigaciones (Repacholi, Slaughter & Pritchard, 2003). Sin

embargo, sí se ha encontrado cómo los niños ignorados y promedios obtenían mayor puntuación que el resto, dato que no coincide con la literatura existente hasta ahora.

Tampoco se han encontrado diferencias de género en las puntuaciones en Maquiavelismo. Este hallazgo es contrario a la tendencia general en la literatura sobre Maquiavelismo (Barlow, Qualter y Stylianou, 2009), aunque es un resultado similar al de otros estudios realizados por Slaughter (2011). Por el contrario, sí se han encontrado diferencias con la puntuación total de Teoría de la Mente y la prueba Faux Pas siendo las niñas las que tienen mayor capacidad mentalista.

Resumiendo, este trabajo aporta datos interesantes en cuanto a las consecuencias que tiene el Maquiavelismo en las nominaciones que reciben dentro del grupo de iguales, así como a la independencia entre las capacidades mentalistas y la habilidad de manipular y engañar a los demás en beneficio propio. Las limitaciones de este estudio pueden servir de guía para futuros trabajos, profundizando en los objetivos planteados, aumentando la muestra y controlando más exhaustivamente las variables.

Referencias

Barlow, A. et al. (2009). Relationships between Machiavellianism, emotional intelligence and theory of mind in children. *Personality and individual differences, 48*, 78-82.

Baron-Cohen, S., O'Riordan, M., Stone, V., Jones, R., y Plaisted, K. (1999). Recognition of faux pas by normally developing children and children with Asperger síndrome or high-functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 29*, 407-418.

De La Morera, M.L. (1995). El estatus sociométrico en el grupo de iguales. En Gonzales, A.M., Fuentes, M.J., De la Morera, M.L. y Barajas, C. *Psicología del desarrollo: Teoría y prácticas* (275-282). Archidona, Málaga: Ediciones Aljibe.

Hawley, P. H. (2003). Prosocial and coercive configurations of resource control in early adolescence: A case for the well-adapted Machiavellian. *Merrill-Palmer Quarterly, 49*(3), 279-309.

Hogrefe, G.J., Wimmer, H., y Perner, J. (1986). Ignorance versus false belief: A developmental lag in attribution of epistemic states. *Child Development, 57*, 567-582.

Miller, S.A. (2012). Consequences of Higher-order understanding. En S.A. Miller (Ed.), *Theory of Mind: Beyond the preschool years* (pp. 135-142). Psychology Press.

Repacholi, B., Slaughter, V., Pritchard y Gibbs (2003). Theory of mind, Machiavellianism and social functioning in childhood. En B. Repacholi y Slaughter, V. (Eds.), *Individual differences in theory of mind: Implications for typical an atypical development* (pp. 67-97). Hove, England: Psychology Press.

Slaughter, V. (2011). Early adoption of Machiavellian attitudes: Implications for children's interpersonal relationships. En T. Barry, C., P. Kerig, y K. Stellwagen (Eds.), *Narcissism and Machiavellianism in youth: Implications for the development of adaptive and maladaptive behavio*r, (pp. 177 – 192). Washington, DC: APA Books.

Wellman, H.M., y Liu, D. (2004). Scaling of Theory-of-Mind-Tasks. *Child Development*, *57*(2), 523-541.

SINTOMATOLOGÍA INTERNALIZANTE Y EXTERNALIZANTE EN ADOLESCENTES CON DISTINTO ESTATUS SOCIOMÉTRICO

Yolanda Sánchez-Sandoval, Laura Verdugo y Melania Creo

Universidad de Cádiz

Resumen

Al inicio de la adolescencia las relaciones sociales influyen notablemente en el bienestar psicológico. La experimentación de aceptación o rechazo por los iguales se relaciona con un mejor o peor ajuste psicológico, manifestado como síntomas y conductas. Nuestro objetivo es analizar en qué medida el estatus sociométrico está relacionado con la presencia de sintomatología externalizante y/o internalizante en una muestra de 859 adolescentes de 1º de ESO. Los datos sociométricos se recogieron a través de la técnica de nominación por parte de sus compañeros. Los problemas de conducta se midieron con el YSR (Achenbach y Edelbrock, 1987). Los análisis mostraron que los problemas externalizantes se manifiestan principalmente en los chicos y los internalizantes en las chicas. El índice de preferencia social presenta correlaciones negativas con la manifestación de problemas. Los chicos controvertidos manifestaron más problemas externalizantes con respecto a los grupos preferidos y promedios. Se hallaron diferencias significativas en varios grupos de estatus, en referencia a diversas dimensiones de la escala. Fueron los chicos rechazados y controvertidos los que presentaron mayores problemas en dichas dimensiones. Se pone en relieve los problemas de conducta que muestran los adolescentes y su implicación en las relaciones sociales.

Abstract

Social relationships have an important influence on psychological well-being in early adolescence. Experimentation of acceptance or rejection by peers is associated with better or worse psychological adjustment, showed as symptoms and behaviours. The aim of this study is to analyze to what extent sociometric status is related to the presence of externalizing and / or internalizing symptoms in a sample of 859 adolescents from 1st ESO. The sociometric data were collected through the technique of nomination by their peers. Behavior problems were measured with YSR scale

(Achenbach and Edelbrock, 1987). The analysis showed that externalizing problems are mainly shown by the boys and internalizing problems are shown by the girls. There are negative correlations between the index of social preference and manifestation of problems. The controversial boys showed more externalizing problems regarding the popular and averages groups. Significant differences were found in several status groups, in reference to different dimensions of the scale. The rejected and controversial children showed more problems in these dimensions. This study highlights the behaviour problems showed by adolescents and their involvement in social relationships.

Introducción

Las relaciones que los adolescentes establecen con sus iguales se convierten en un importante componente de satisfacción vital (Gilman y Huebner, 2006; Suldo y Huebner, 2006). Mantener una relación adecuada con los iguales tiene múltiples beneficios para el desarrollo cognitivo, afectivo y social (Díaz-Aguado y Martínez, 2006; Martín y Muñoz de Bustillo, 2009). Por el contrario, la dificultad para establecer vínculos interpersonales y, también, el rechazo de los iguales suponen para el individuo diferentes riesgos psicosociales en el contexto escolar. Los alumnos rechazados presentan mayores dificultades académicas, mayores niveles de fracaso y abandono escolar, así como un mayor desajuste psicosocial (Estévez, Martinez, y Jimenez, 2009).

En cuanto a los estudios acerca de ajuste y bienestar emocional, se ha constatado que los niños rechazados por sus compañeros presentan una autoestima menos favorable que la de sus compañeros bien adaptados socialmente (Cava y Musitu, 2001). Los adolescentes en situación de rechazo escolar manifiestan un menor bienestar psicológico. Presentan consecuencias negativas relacionadas con aspectos emocionales, como síntomas de ansiedad y depresión, sentimientos de soledad y estrés, así como de baja satisfacción con la vida (Estévez, Herrero, Martínez y Musitu, 2006; Hay, Payne, y Chadwick, 2004). Además, y como se han hallado en otros estudios (Parker y Asher, 1993), ser víctima de algún tipo de maltrato escolar o sufrir la exclusión del grupo de iguales se ha relacionado con la experimentación de sentimientos negativos de soledad, la implicación posterior en conductas agresivas (Rubin, Bukowski, y Parker, 2006) y un mayor desajuste escolar (Ollendick, Weist, Borden, y Greene, 1992). De manera

contraria, aquellos adolescentes que son aceptados por sus iguales amplían su esfera de relaciones interpersonales y disponen, en consecuencia, de más recursos de apoyo que se asocian con un mayor bienestar y ajuste psicosocial (Cava y Musitu, 2000).

El objetivo de este trabajo es conocer el ajuste comportamental y emocional de los chicos con distintos niveles de aceptación entre sus iguales. En concreto, se analizará la presencia de problemas internalizados y externalizados.

Método

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 859 adolescentes (455 chicos y 404 chicas) de 1º de E.S.O., con edades comprendidas entre 11 y15 años *(M*= 12.44, *DT*=0.713), pertenecientes a 33 aulas de 10 centros escolares de la provincia de Cádiz.

Medidas

Sociograma. Cada chico o chica nominó al igual preferido y al menos deseado de su clase para compartir experiencias y necesidades personales, lúdicas y académicas. Se calcularon los índices de preferencia e impacto social, y cada chico fue asignado a un estatus sociométrico (preferido, promedio, rechazado, controvertido, ignorado) (Coie y Dodge, 1983).

*Youth Self Report (*Achenbach y Edelbrock, 1987). Autoinforme sobre la aparición y frecuencia de problemas de conducta y conductas deseables en los últimos seis meses. Presenta síndromes *banda ancha (*Problemas internalizados y externalizados) y de banda estrecha (Depresión/ansiedad, conducta delictiva, conducta antisocial, quejas somáticas, problemas de pensamiento, problemas de relación, búsqueda de atención).

Análisis de datos

Utilizando el paquete estadístico SPSS (versión 18) se realizaron técnicas descriptivas, análisis de correlación de *Pearson*, comparación de medias mediante la prueba de Student (t) y análisis de varianza de un factor (ANOVAs).

Resultados

1. Estatus sociométrico.

Teniendo en cuenta las preferencias positivas y negativas recibidas por parte de sus compañeros de aula, clasificamos a cada uno de los 859 alumnos en uno de los cinco estatus sociométricos (Figura 1).

Figura 1. Estatus Sociométricos

2. Problemas de conducta y género

Las chicas mostraron, en mayor medida que los chicos, problemas internalizados (t(929)= -2.125, $p<.05$); los chicos, mayores problemas externalizados (t(928,988)= 2.586, $p<.05$) (Figura 2).

Figura 2. Problemas internalizados y externalizados según género

3. Estatus sociométrico y problemas de conducta.

Las correlaciones negativas indican que a mayor preferencia social menores problemas internalizados (r=-.140, p<.01), externalizados (r=-.178, p<.01) y totales (r=-.200, p<.01).

Los ANOVAs muestran diferencias significativas entre estatus sociométricos respecto a los problemas externalizados (F(4,854)=4,500; *p*=.001) (Figura 3). Los chicos controvertidos manifiestan más problemas externalizados que los preferidos y promedios.

Figura 3. Problemas de conducta externalizados por Estatus sociométrico

4. Estatus sociométrico y dimensiones del YSR.

Los ANOVAs realizados respecto a cada dimensión del YSR mostraban diferencias significativas (p<.01) en las dimensiones problemas de depresión/ansiedad, conducta delictiva, problemas de pensamiento y búsqueda de atención. En todos los casos, los chicos rechazados y controvertidos presentaron mayores problemas (Figura 4).

Figura 4. Estatus sociométrico por dimensiones del YSR

Discusión y conclusiones

La investigación en el contexto escolar ha mostrado consistentemente que los estudiantes que mantienen unas relaciones positivas con sus iguales tienen un funcionamiento personal, social y académico más positivo que aquellos que se ven envueltos en relaciones problemáticas (Olweus, 1993). Nuestros datos van en esta línea. La preferencia social se relaciona con una menor sintomatología externalizante e internalizante. Por el contrario, los chicos rechazados y controvertidos manifestaron mayores problemas en depresión/ansiedad, conducta delictiva, problemas de pensamiento y búsqueda de atención. La investigación ha demostrado consistentemente que los chicos que reciben una menor aceptación por parte de sus iguales, no sólo presentan problemas internalizados (ansiedad, depresión, retraimiento y quejas somáticas), sino que también se caracterizan por manifestar una mayor sintomatología externalizante (agresión y comportamiento antisocial) (Klima y Repetti, 2008; Trentacosta y Shaw, 2009).

Este trabajo también corrobora las diferencias relativas al género. Las chicas mostraron, en mayor medida que los chicos, problemas internalizados y, en menor medida, problemas de tipo externalizante. Trianes (2002) ha señalado que las chicas

rechazadas eran más propensas a manifestar sintomatología internalizante, mientras que los chicos con baja aceptación por sus iguales manifestaban sintomatología externalizante.

En definitiva, los datos extraídos de este trabajo manifiestan fuertes relaciones entre estatus social y la manifestación de problemas de los chicos/as al comienzo de la Educación Secundaria. No obstante, habría que considerar otras variables implicadas. Así por ejemplo, otros (Escobar, Fernández-Baena, Miranda, Trianes y Cowie, 2011) han destacado que la interacción entre la aceptación de los iguales y el estrés puede proporcionar un mejor predictor de problemas emocionales y conductuales. Algunos autores, indican que los efectos beneficiosos de la integración y participación comunitarias en el ajuste y el bienestar se producirían a través de su efecto positivo en el autoconcepto y en los sentimientos de valía y de control personal (Buelga y Musitu, 2009).

Referencias

Achenbach, T.M. y Edelbrock, C.S. (1987). *Manual for the Youth Self-Report and Profile*. Burlington, Vermont: University of Vermont, Departament of Psyquiatry.

Buelga, S. y Musitu, G. (2009). *Psicología social comunitaria*. México: Trillas.

Cava, M.J. y Musitu, G. (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós.

Cava, M.J. y Musitu, G. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de Psicología General y Aplicada, 54*(2), 297-311.

Coie, J.D., y Dodge, K.A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five-year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quartely, 29*, 261-281.

Díaz-Aguado, M.J. y Martínez, R. (2006). La reproducción intergeneracional de la exclusión social y su detección desde la educación infantil. *Psicothema, 18*, 378-383.

Escobar, M., Fernández-Baena, J.F., Miranda, J., Trianes, M.V. y Cowie, H. (2011). Low peer acceptance and emotional/behavioral maladjustment in schoolchildren: Effects of daily stress, coping and sex. *Anales de Psicología, 27*(2), 412-417.

Estévez, E., Herrero, J., Martínez, B. y Musitu, G. (2006). Aggressive and non-aggressive rejected students: an analysis of their differences. *Psychology in the Schools, 43,* 387-400.

Estévez, E., Martínez, B. y Jiménez, T.I. (2009). Las Relaciones sociales en la Escuela: El Problema del Rechazo Escolar. *Psicología Educativa, 15*(1), 5-12.

Gilman, R. y Huebner, E.S. (2006). Characteristics of adolescents who report very highlife satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 35, 293-301.

Hay, D. F., Payne, A. y Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Psychology and Psychiatry, 45*(1), 84-108.

Klima, T. y Repetti, R. L. (2008). Children's peer relations and their psychological adjustment: Differences between close friendships and the larger peer group. *Merill-Palmer Quarterly, 54,* 151-178.

Martín, E. y Muñoz de Bustillo, M. C. (2009). Un análisis contextual de la preferencia y el rechazo entre iguales en la escuela. *Psicothema, 21*(3), 439-445.

Ollendick, T.H., Weist, M.D., Borden, M.G. y Greene, R.W. (1992). .Sociometric status and academic, behavioral, and psychological adjustment: A five-year longitudinal study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 60,* 80-87.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and we can do.* Oxford: Blackwell.

Parker, J.G. y Asher, S.R. (1993). .Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29, 611-621.

Rubin, K.H., Bukowski, W. y Parker, J.G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. En W. Damon (Series ed.) y N. Eisenberg (vol. ed.), *Handbook of child psychology: vol. 3. Social emotional and personality development* (6th ed., pp. 571-645). New York: Wiley.

Suldo, S.M. y Huebner, E.S. (2006). Is extremely high life satisfaction during adolescence advantageous? *Social Indicators Research, 78,* 179-203.

Trentacosta, C. J., & Shaw, D. S. (2009). Emotional self-regulation, peer rejection, and antisocial behavior: Associations from early childhood to early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology, 30,* 356-365.

Trianes, M. V. (2002). *Estrés en la Infancia.* Madrid: Narcea.

UN ESTUDIO LONGITUDINAL CON ADOLESCENTES ESPAÑOLES NATIVOS E INMIGRANTES PARA LA PROMOCIÓN DE LA AUTOEFICACIA SOCIAL EN LA ESCUELA

Cuadrado, E. y Tabernero, C.

Universidad de Córdoba

Resumen

Antecedentes: Los abundantes flujos migratorios resultantes de la globalización han propiciado sociedades cada vez más interculturales. En consecuencia, la promoción de la autoeficacia social—un facilitador de la interacción social entre nativos e inmigrantes—se hace acuciante. ***Método:*** Analizamos mediante un estudio longitudinal (a) las diferencias entre inmigrantes y nativos en sus respectivas percepciones de apoyo social y autoeficacia social, y (b) algunas variables que puedan actuar como predictores de la autoeficacia social. El estudio fue llevado a cabo en tres años consecutivos en seis diferentes institutos multiculturales de Educación Secundaria con una amplia muestra de estudiantes. ***Resultados:*** Los adolescentes nativos mostraron percibir significativamente más apoyo social y autoeficacia social que los inmigrantes. Además, el modelo teórico propuesto—que incluye las teorías implícitas de inteligencia cultural, la identidad personal y social, y el apoyo social como predictores de la autoeficacia social—fue confirmado. ***Conclusiones:*** El modelo indica la relevancia de promover, en los programas socio-educativos orientados a la promoción de la autoeficacia social en adolescentes nativos e inmigrantes, el desarrollo de teorías implícitas de inteligencia cultural incrementales, la identidad personal y social, y amplias redes de apoyo social.

Palabras claves: Intercultural; Autoeficacia social; Teorías implícitas; Identidad personal y social; Apoyo social.

Abstract

Background: The abundant migratory flows resulting from globalization have brought increasingly intercultural societies. Consequently, the relevance of promoting social self-efficacy—a facilitator of social interaction between natives and immigrants—is enhanced. ***Method:*** We applied a longitudinal study in order to analyze (a) the differences between immigrants and natives in their social support and social self-

efficacy perceptions, and (b) some variables that may act as predictors of social self-efficacy. The research was performed at six different Spanish multicultural colleges with a large sample of students, and across three consecutive years. ***Results:*** Native adolescents perceived higher levels of social support and social self-efficacy than immigrants. Moreover, the proposed theoretical model that includes implicit theories of cultural intelligence, personal and social identity, and social support as predictors of social self-efficacy was confirmed. ***Conclusions:*** The model indicates that socio-educational programs oriented to promote social self-efficacy in adolescents—both native and immigrants—would benefit from fostering incremental implicit theories of cultural intelligence, highlighting personal and social identity, and encouraging greater social support networks.

Keywords: Intercultural; Social self-efficacy; Implicit theories; Personal and social identity; Social support.

Introducción

La globalización ha aumentado la interconexión de los países, propiciando abundantes flujos migratorios y sociedades cada vez más interculturales. Esta interculturalidad, fuente de gran riqueza, genera a su vez entre los individuos de las diversas culturas ciertas dificultades sociales y de adaptación. Así, es importante destacar que los estudiantes inmigrantes reportan más a menudo dificultades en sus interacciones sociales en el contexto académico y en sus encuentros cotidianos (Fan y Mak, 1998). Ello es motivo de preocupación, dado que estar socialmente aceptado es un importante determinante de ajuste en el entorno educativo, y dado que las interacciones exitosas con compañeros y compañeras se asocia con el éxito académico (Bandura, Barbaranelli, Caprara y Pastorelli, 1996).

La autoeficacia, es decir la confianza en la capacidad propia para llevar a cabo una conducta (Abele y Spurk, 2009), es un poderoso antecedente del comportamiento (Bandura, 1997). *Los individuos guían sus vidas a través de sus creencias en la eficacia personal* (Bandura, 1997, p.3). La autoeficacia ha sido relacionada con la adaptación exitosa a eventos vitales negativos, y existe evidencia empírica acerca de su relación con el bienestar psicológico (Luszczynska, Benight y Cieslak, 2009).

Además, en el contexto de las interacciones sociales, la autoeficacia social (la confianza en la capacidad propia para hacer frente a las situaciones de interacción social con éxito) se ha visto relacionada negativamente con la depresión (Bandura et al., 1999), los síntomas depresivos (Saltzman y Holahan, 2002) y el estrés en las relaciones interpersonales (Matsushima y Shiomi, 2003). En las sociedades actuales, pluriculturales y en proceso de aculturación, se requiere una autoeficacia social que nos posibilite afrontar con éxito las exigencias de diversas culturas (Bandura, 2006). Asimismo, se ha explorado la relación entre la autoeficacia social y la adaptación sociocultural y el estrés de aculturación (Cuadrado, Tabernero y Briones, 2012; Hechanova-Alampay, Beehr, Christiansen y Van-Horn, 2002; Palthe, 2004). Así, la autoeficacia social podría ser un factor especialmente importante en relación con las experiencias de aculturación y de ajuste de los estudiantes internacionales (Constantine, Okazakiy y Utsey, 2004). Por ello, en nuestras sociedades interculturales, la promoción de la autoeficacia social—un facilitador de la interacción social entre nativos e inmigrantes—se hace acuciante. Así, el análisis de las variables determinantes de la autoeficacia social en estudiantes nativos e inmigrantes parece ser relevante en contextos de aculturación.

Objetivos

Aplicamos un estudio longitudinal para explorar:

(1) Las diferencias entre inmigrantes y nativos en sus respectivas percepciones de apoyo social y autoeficacia social

(2) Un modelo predictivo de la autoeficacia social en adolescentes nativos e inmigrantes

Hipótesis

H1. Los inmigrantes adolescentes mostrarán menores niveles de apoyo social que los adolescentes nativos

H2. Los inmigrantes adolescentes mostrarán menores niveles de autoeficacia social que los adolescentes nativos

H3. El apoyo social mediará la relación existente entre la identidad personal y la autoeficacia social

H4. El apoyo social mediará la relación existente entre la identidad social y la autoeficacia social

H5. El apoyo social mediará la relación existente entre las teorías implícitas de inteligencia cultural y la autoeficacia social

Método

Participantes

Un total de 292 estudiantes de tres colegios multiculturales de Madrid (56.2%) y de tres colegios multiculturales de Almería (43.8%) tomaron parte en los tres momentos de evaluación del estudio, conformando así nuestra muestra longitudinal. La muestra fue constituida por un 47.3% de mujeres y un 52.7% de hombres; además, un 40.8% eran inmigrantes y un 59.2% nativos. La media de edad fue de 14.77 años, con un rango que osciló entre los 12 y los 18 años (SD = .94).

Procedimiento

La muestra fue seleccionada aleatoriamente entre seis colegios públicos interculturales de Madrid (tres colegios) y Almería (tres colegios). Después de recibir la autorización de los padres en relación a la participación de sus hijos e hijas, los cuestionarios fueron administrados al alumnado en sus clases en tres años consecutivos (estudio longitudinal). La confidencialidad y la ausencia de presión temporal fue asegurada.

Medidas

Teorías implícitas de inteligencia cultural (α=.74): medidas mediante seis ítems que exploran las creencias de los participantes acerca de la maleabilidad de la inteligencia cultural—si es fija o incremental—(Dweck, 1999). Después de la recodificación un resultado alto implicaba una concepción fija de la inteligencia cultural.

Identidades personales y sociales (α=.71): medidas mediante los ocho ítems de la Escala de identidad de Brown (1998) que hacen referencia a los factores de identidad personal (cuatro ítems) y social (cuatro ítems).

Apoyo social percibido (α=.88): medido mediante 11 ítems del Cuestionario de Recursos Personales 85 de Weinert (1987).

Autoeficacia social (α=.88): Medida mediante una versión abreviada (12 ítems) de la Escala de Autoeficacia Social para Estudiantes (Fan y Mak, 1998) diseñada para evaluar la confianza que los estudiantes tienen en sus habilidades sociales.

Resultados

Los adolescentes inmigrantes percibieron niveles significativamente menores de apoyo social (H1) y de autoeficacia social (H2) que los adolescentes nativos

El modelo teórico propuesto—que incluye las teorías implícitas de inteligencia cultural, la identidad personal y social, y el apoyo social como predictores de la autoeficacia social—fue confirmado (H3, H4 y H5). El apoyo social media las relaciones existentes entre (a) la identidad personal y la autoeficacia social (H3); (b) la identidad social y la autoeficacia social (H4); y (c) las teorías implícitas y la autoeficacia social (H5).

Discusión y conclusiones

Los adolescentes nativos perciben un mayor apoyo social y confían más en sus habilidades sociales que los adolescentes inmigrantes, de acuerdo con estudios previos que mostraron que los estudiantes inmigrantes reportan más a menudo dificultades en sus interacciones sociales. Sería pues interesante, a nivel práctico y desde los programas socio-educativos en contextos interculturales, trabajar con el alumnado para potenciar las redes sociales entre los pares de diversas culturas, y así fomentar el apoyo social percibido, y ello sobre todo en relación a los adolescentes inmigrantes. Asimismo, los programas socio-educativos de contextos interculturales se verían beneficiados si integrasen el fomento de la autoeficacia social percibida—y ello sobre todo hacia el alumnado inmigrante, que sufre más en este sentido—lo que a su vez repercutiría positivamente en el éxito social y escolar del alumnado.

Por otro lado, las teorías de inteligencia cultural y las identidades personales y sociales predicen el apoyo social percibido en los adolescentes nativos e inmigrantes, y todas estas variables son predictoras de la autoeficacia social en los adolescentes.

El modelo indica la relevancia de fomentar, en los programas socio-educativos orientados a la promoción de la autoeficacia social en adolescentes nativos e inmigrantes, el desarrollo de (a) teorías implícitas de inteligencia cultural incrementales—es decir fomentar que el alumnado perciba la inteligencia cultural como algo incremental y modificable, en otras palabras que las personas se pueden adaptar culturalmente a sus entornos—(b) la identidad personal y social, y (c) amplias redes

sociales entre compañeros y compañeras en orden a mejorar el apoyo social, especialmente para los estudiantes inmigrantes.

Referencias

Abele, A. E., y Spurk, D. (2009). The longitudinal impact of self-efficacy and career goals on objective and subjective career success. *Journal of Vocational Behavior*, *74*(1), 53-62.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* New York: Freeman.

Bandura, A. (2006). Adolescent development from an argentic perspective. En F. Pajares y T. Urdan (Eds.). *Self-efficacy beliefs of adolescents*, (Vol. 5., pp. 1-43). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., y Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child development, 67*(3), 1206-1222.

Brown J. D. (1998). *The Self.* Boston: McGraw-Hill.

Constantine, M.G., Okazaki, S., y Utsey, S.O. (2004). Self-concealment, social self-efficacy, acculturative stress, and depression in African, Asian, and LatinAmerican international college students. *American Journal of Orthopsychiatry, 74*, 230-241.

Cuadrado, E., Tabernero, C., y Briones, E. (early view, 2012). Dispositional and Psychosocial Variables as Longitudinal Predictors of Acculturative Stress. *Applied Psychology. An International Review*.

Dweck, C. S. (1999). *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development.* Philadelphia, PA: Psychology Press/Taylor and Francis.

Fan, C., y Mak, A. (1998). Measuring social self-efficacy in a culturally diverse student population. *Social Behavior and Personality: An International Journal, 26*(2), 131-144.

Hechanova-Alampay, R., Beehr, T. A., Christiansen, N. D., y Van-Horn, R. K. (2002). Adjustment and strain among domestic and international student sojourners: A longitudinal study. *School Psychology International, 23*(4), 458–474.

Luszczynska, A., Benight, C. C., y Cieslak, R. (2009). Self-efficacy and health-related outcomes of collective trauma: A systematic review. *European Psychologist, 14*(1), 51-62.

Palthe, J. (2004). The relative importance of antecedents to cross-cultural adjustment: Implications for managing a global workforce. *International Journal of Intercultural Relations, 28*(1), 37–59.

Saltzman, K.M., y Holahan, C.J. (2002). Social support, self-efficacy, and depressive symptoms: An integrative model. *Journal of Social and Clinical Psychology, 21*(3), 309-322.

Weinert, C. (1987). A social support measure. PRQ85. *Nursing Research, 36*(5), 273-277.

LIDERAR Y DIRIGIR: UN RETO PERMANENTE PARA LOS DIRECTORES DE GRUPOS DE ESCUELAS EN PORTUGAL

Ana Paula Leitão, Eva Corrêa, Maria João Delgado, Paula Farinho y Rui Lourenço

Instituto Superior Ciências Educativas Portugal

Resumen

El liderazgo en una organización escolar se destaca como un proceso visionario y motivador, capaz de coordinar un individuo o un grupo, proponiéndose alcanzar los objetivos deseados para el éxito de la organización. Además de liderazgo, el clima organizacional es también un factor clave en la relación entre el líder y los liderados.

El presente estudio de caso se basa en un grupo de escuelas en el área metropolitana de Lisboa. En este estudio empírico se utilizaron como instrumentos de recogida y pesquisa de datos, una entrevista realizada a la directora de una de esas escuelas y un cuestionario relleno por 52 profesores. Después de analizar los resultados, se concluye que el director mantiene una buena relación con sus empleados contribuyendo a un buen clima organizacional, que los encuestados denominan como motivador y equilibrado.

Consideramos, por lo tanto, que el liderazgo y la dirección de las escuelas és una tarea colectiva en la que el líder debe liderar y motivar a sus empleados a cambiar, animándoles a desarrollar sus habilidades profesionales para lograr un mejor resultado en la Organización Escolar.

Palabras clave: liderazgo escolar, la dirección escolar y el clima organizacional.

Abstract

Leadership in a school organization stands out as a visionary and motivating process, able to coordinate an individual or group, and aims at achieving the desired success to organizational goals. In addition to leadership, organizational climate is also a key factor in the relationship between the leader and the led. This study case is based on a research carried out in a group of schools in the metropolitan area of Lisbon. It was designed to meet the leadership and management practices implemented by the director of this group of schools. In this empirical study were used, as research instruments and data collection, an interview with the director of one of those schools and a completed

questionnaire applied to 52 teachers. The analysis of results revealed that the relationship established by the director with all its elements contributes favorably to the climate of the organization, as respondents referred the working climate as motivating and balanced. We believe, therefore, that the leadership and management of schools are not just an individual task, but rather a collective task in which the leader must lead and motivate employees to change, encouraging them to develop their professional skills in order to achieve a better result in the School Organization.

Keywords: school leadership, school management and organizational climate.

Introdução

O novo paradigma da mudança requer um líder centrado nos objectivos e valores éticos, na inovação e valorização do trabalho. O líder deve criar desafios, dar autonomia, implementar decisões conjuntas, delegando e atribuindo tarefas, acrescida do poder para decidir sobre elas, permitindo a participação ativa.

Tal como salienta Vergara (2003), liderança é a capacidade de exercer influência sobre pessoas e grupos ou seja deve pressupor a competência de motivar destinatários colectivos tendo em consideração as distintas personalidades dos mesmos, com o enfoque de conseguir alcançar um objectivo comum que vise a qualidade e identidade das organizações escolares.

Também Hunter (2004) afirma que a liderança é a habilidade de influenciar pessoas para trabalharem com entusiasmo, a fim de alcançar objetivos comuns. Em nosso entender, compete aos directores dos agrupamentos de escolas, a tarefa de tornar a liderança uma variável organizacional com um impacto direto nas práticas de gestão escolar.

Os atuais desafios educacionais, quer em sala de aula, quer no contexto administrativo são aspectos relevantes de um projecto de educação democrática que exigem a presença de um gerente/director de escola com competências sustentadas numa liderança transformacional inspiradora. O líder deve ser carismático, capaz de comunicar, motivar, orientar, dirigir e incentivar, estabelecendo a ordem em toda a comunidade educativa de uma forma natural e empática.

De acordo com Torres e Palhares (2009, p.125-126), das escolas espera-se não só o cumprimento das novas orientações centrais, como também a sua responsabilização pela procura das soluções mais eficazes para o seu desempenho.

Um outro aspecto pertinente é o papel que o clima organizacional exerce no crescimento e na prossecução da excelência das escolas. A importância deste elemento relaciona-se, evidentemente, com as pessoas que existem na escola, mas que, por vezes, são olhadas, exclusivamente, como meras ferramentas para alcançar objectivos organizacionais, como por exemplo, o cumprimento de normas e regras pré-estabelecidas pelo Ministério da Educação.

O clima de escola, como define Sergiovanni (1991), tem uma relação importante com a eficácia da escola e o seu desenvolvimento, quando articulado com a liderança escolar: "Favorable school climates can result in more or less effective schooling depending on the quality of educational leadership that exists to channel climate energy in the right directions" (p. 217).

De facto o clima sempre teve um papel crucial no seio das estruturas organizacionais permitindo aos seus "responsáveis intervir de um modo mais eficaz sobre o presente e o futuro das organizações que dirigem. O clima influencia quer a motivação e comportamento dos indivíduos, quer a produtividade organizacional" (Ferreira, Neves & Caetano 2011, p.432)

Mas, para se conseguir um clima organizacional saudável é fundamental que o líder tenha, também, o comprometimento de assegurar coesão grupal fundamentada em princípios e valores morais que descrevem a liderança democrática. A liderança é o êxito de um grupo de pessoas que se une de modo a formarem um todo em movimento.

Objectivo Geral

- Conhecer as Práticas de Liderança e gestão implementadas pela directora de um agrupamento de Escolas do Concelho de Odivelas.

Objectivos Específicos

- Reconhecer se os elementos da escola se encontram motivados para alcançar as metas propostas pela diretora;
- Identificar a relação existente entre os docentes e a sua directora;

- Conhecer o clima da escola existente no agrupamento de escolas

Metodologia

O presente estudo enquadrou-se, essencialmente, num paradigma qualitativo, embora integre técnicas de recolha de dados dos modelos qualitativos e quantitativo. Estando norteada por objectivos de índole descritiva, a pesquisa insere-se numa abordagem do tipo estudo de caso (Merriam, 1988; Bogdan & Biklen, 1994) na medida em que se limita a uma organização, a escola, sobre a qual pretendemos desenvolver uma análise ordenada e reflexiva.

Amostra

Do total de 107 professores existentes no Agrupamento de Escolas, participaram neste estudo 52 docentes, com idades compreendidas entre os 46 e os 55 anos, que responderam ao inquérito por questionário que definimos como um dos instrumentos da recolha de dados. Foi também realizada uma entrevista semiestruturada à Directora do Agrupamento de Escolas D. Dinis.

Resultados

Apresentamos de seguida os resultados mais relevantes obtidos através do inquérito por questionário realizado aos docentes, assim como alguns dos extratos mais significativos do discurso da entrevista à Diretora.

Destacamos os seguintes resultados obtidos através do inquérito por questionário:

Gráfico nº 1. Resultados sobre empatía e preocupação com os outros

De acordo com a leitura do gráfico nº 1, podemos afirmar que os professores quando questionados sobre a empatia existente entre a directora e os seus colegas, verificámos que a maioria dos inquiridos (92%) refere que esta demonstra capacidade empática e preocupação com os seus colaboradores.

Gráfico nº 2. Resultados sobre a coesão e espírito de grupo

Quando inquiridos sobre se a directora promove a coesão e espirito de grupo, importa salientar que a junção dos dois itens " sempre" e " frequentemente" corresponde a 83% das respostas dos inquiridos.

Gráfico nº 3. Resultados sobre a participação dos colaboradores

Através da análise do gráfico nº 4, podemos afirmar que os inquiridos (87%) referem que a directora promove a participação dos colaboradores na sua escola. Apenas 3 docentes referem que a directora " raramente" dá a possibilidade de participarem nas decisões e na manifestação das suas ideias.

Gráfico nº 4. Resultados sobre a motivação dos colaboradores

Do total de inquiridos, realçamos que 89% dos inquiridos consideram haver motivação para alcançar os resultados.

Após a análise dos resultados da nossa investigação, verificámos que a relação que a directora da escola estabelece com todos os elementos do agrupamento contribuiu favoravelmente para o clima da organização, pois os inquiridos nomearam o mesmo como motivador e equilibrado.

Elegemos os seguintes extractos do discurso referente à entrevista:

(...) o clima organizacional deve ser encarado como "dialético, que faça crescer".

(…) a liderança é o principal aspecto para que aconteça a comunicação e "tudo é conversado, ou seja, desde o traçar de objetivos, como serão operacionalizados, como alcançar as metas propostas, como negociar (…) o líder tem por missão não esquecer as metas".

(…) o papel do gestor pode ser definido como alguém "mais um burocrata que não sai do gabinete" enquanto o papel do líder deve ser encarado como alguém que "vai ao terreno e sente… sente o pulsar das coisas…o líder supervisiona " e nunca perde de vista "…a missão do Agrupamento…".

Conclusões

Acreditamos, portanto, que a liderança e gestão das escolas não é apenas uma tarefa individual, mas sim uma tarefa coletiva em que o líder deve liderar e motivar os funcionários a mudar, incentivando-os a desenvolver suas competências profissionais, para alcançar um melhor resultado na Organização Escolar.

O novo paradigma da mudança exige que o líder crie desafios para a autonomia, fortalecendo, implementando decisões conjuntas, delegando e atribuindo tarefas e também o poder de decidir sobre eles, permitindo a participação activa.

Para além da função da liderança, é necessário saber quem a pratica e nem todos estão de acordo com a "liderança implícita" do director da escola". Ser líder de um centro formativo não é necessariamente dirigi-lo. Pode-se ser director e não ser o líder, nem sequer um líder entre muitos outros da instituição" (Lorenzo, 2005, p. 368).

Entendemos que as escolas são organizações que têm identidade própria e que se vão edificando, tendo presente um determinado tempo e um contexto específico, que transformam, têm os seus distintos atores, e que têm a sua própria história. "A liderança é o motor dessa construção histórica, social e cultural que chamamos centro educativo, e uma organização em sentido mais geral" (Lorenzo, 2005, p. 368).

Referências

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *A investigação qualitativa em educação.* Porto: Porto Editora.

Ferreira, J.M.C., Neves, J. & Caetano, A. (2011). *Manual de psicossociologia das organizações*. Lisboa: Escolar Editora.

Hunter, J. C. (2004).*O monge e o executivo: uma história sobre a essência da liderança.* Rio de Janeiro: Sintaxe.

Lorenzo, M. (2005, septiembre-diciembre). El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales. *Revista española de pedagogia, 232,* 367-388.

Merriam, S. (1988). *A case study research in education.* San Francisco: Jossey Bass Publishers.

Torres, L. & Palhares, J. (2009, Janeiro). Estilos de Liderança e Escola Democrática 61. *Revista Portuguesa de Educação, Universidade do Minho,* 123-143. Disponível em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10008/1/P%C3%A1ginas%20de%20P%C3%A1ginas%20de%20FCH4b11c4088da30.pdf

Sergiovanni, T. (1991). *The Principalship: a reflective practice perspective*. Massachussettes: Alan and Bacon.

Vergara, S. C. (2003). *Gestão de pessoas.* São Paulo: Ed. Atlas.

LA INFLUENCIA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL TRABAJO DEL ORIENTADOR EDUCATIVO Y LABORAL

María de los Remedios Álvarez Ramírez

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Resumen

El estudio que presentamos examina los beneficios de la inteligencia emocional como recurso personal en diversas dimensiones de bienestar personal y laboral tales como engagement, satisfacción vital, y estrés. La muestra con que se trabaja está compuesta por 39 orientadores laborales y 37 orientadores educativos, los cuales cumplimentaron la escala WLEIS de Wong y Law, la escala de estrés percibido de Cohen, Kamarck y Mermelstein, la escala MBI de Maslach, la escala UWES de Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró y Grau, y la escala SWLS de Dianer, Emmons, Larsen y Griffin. Los resultados indicaron la influencia positiva de la inteligencia emocional en las variables engagement y satisfacción vital, y el factor realización personal de la escala de burnout; así como la influencia negativa entre inteligencia emocional y las otras dos dimensiones de burnout (agotamiento y despersonalización); no encontrándose relación entre inteligencia emocional y estrés percibido. Estos hallazgos sugieren que los orientadores con altos niveles de inteligencia emocional, poseen un recurso personal que les ayuda a sentirse ilusionados, motivados e implicados con su labor.

Palabras clave: inteligencia emocional, satisfacción vital, engagement, burnout y orientador.

Abstract

This study examines the benefits of emotional intelligence as a personal resource in various dimensions of personal and professional well-being such as engagement, life satisfaction, and stress in a sample of 39 unemployment and 37 educational counselors. The subjects were asked to complete the escale WLEIS of Wong and Law, the perceived stress scale of Cohen, Kamarck and Mermelstein, the scale MBI of Maslach, the escale UWES of Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiro y Grau, and the scale SWLS of Dianer, Emmons, Larsen and Griffin. Overall, the results indicated a positive influence of the emotional intelligence over engagement, life satisfaction and the dimension of

burnout called personal fulfillment, and otherwise, the emotional intelligence had a negative influence over the other two dimensions of burnout (exhaustion and depersonalization). Our study didn´t find relations between emotional intelligence and perceived stress. These findings suggest that counselors with high levels of emotional intelligence have a personal resource that helps them feel excited, motivated and involved with their work.

Keywords: emotional intelligence, life satisfaction, engagement, and counselor.

Introducción

El presente estudio examina los beneficios de la inteligencia emocional como recurso personal en diversas dimensiones de bienestar personal y laboral, tales como:

a) engagement, que según Martínez y Salanova (2003) se trata de un estado motivacional positivo y persistente relacionado con el trabajo e integrado por las dimensiones de vigor, dedicación y absorción.

b) satisfacción vital, que siguiendo a Pavot y Dianer (1993) se trata de un juicio evaluativo consciente en el que la persona valora el grado en que su experiencia vital satisface sus deseos y necesidades físicas, sociales y psicológicas

c) síndrome de burnout, compuesto según Maslach y Jackson (1996) por un cansancio emocional, despersonalización-cinismo y baja realización personal-eficacia profesional.

Diversas investigaciones han identificado dos aspectos que consideramos importantes para nuestra investigación. El primero de ellos, que la inteligencia emocional es necesaria como competencia general en el perfil profesional del orientador laboral (Sánchez, Álvarez, Manzano, y Pérez-González, 2009) y en el perfil del orientador educativo (Velaz, Manzanares, López, y Manzano, 2012). Y el segundo aspecto identificado, es la vinculación que se ha logrado establecer entre inteligencia emocional y determinados aspectos laborales, tales como percepción de estrés, aparición de burnout, satisfacción vital o engagement (Pena, Rey y Extremera, 2012).

Método

La investigación fue diseñada desde un enfoque cuantitativo, utilizándose como materiales de recogida de información la escala Escala de inteligencia emocional

percibida Wong y Law (***WLEIS***), la escala de estrés percibido de Cohen, Kamarck y Mermelstein, la escala del síndrome de "estar quemado" (burnout) de Maslach (***MBI***), la escala de engagement de Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró y Grau (***UWES***), y la escala de satisfacción vital de Dianer, Emmons, Larsen y Griffin (***SWLS***).

Respecto a los participantes, el muestreo fue incidental no aleatorio, obteniéndose una muestra de 39 orientadores laborales y 37 orientadores educativos.
En cuanto al diseño de la investigación y el procedimiento, los cuestionarios se pasaron en formato papel y de forma online, facilitando en este último caso, la dirección URL del cuestionario a profesionales de la orientación profesional y educativa.

El análisis estadístico se efectuó utilizando el paquete estadístico SPSS. En primer lugar, realizamos un análisis descriptivo de ambas muestras por separado, los cuales consistieron fundamentalmente en el cálculo de medias, desviaciones típicas y coeficientes de fiabilidad de las variables examinadas. En segundo lugar, efectuamos un análisis de correlación con el objeto de conocer si la variable de inteligencia emocional correlacionaba de forma positiva y/o negativa con el resto de variables. En tercer lugar, para comprobar el valor predictivo de las dimensiones de inteligencia emocional sobre los niveles de burnout, engagement y satisfacción vital se llevó a cabo un análisis de regresión mediante el método por pasos, incluyendo en un primer paso las variables sexo y edad, y en un segundo paso, las dimensiones de inteligencia emocional. Y finalmente, realizamos un análisis de varianza (ANOVA), con objeto de conocer si existían diferencias en los datos obtenidos en función del sexo.

Resultados

Los resultados indicaron correlaciones positivas entre inteligencia emocional, engagement, satisfacción vital, y el factor realización personal de la escala de burnout; y negativas entre inteligencia emocional y las otras dos dimensiones de burnout (agotamiento y despersonalización).

En la muestra de orientadores laborales el factor percepción intrapersonal fue predictor de la satisfacción vital, del vigor y la dedicación de la variable engagement; e inversamente del agotamiento emocional y la despersonalización. La asimilación predecía la absorción.

En la muestra de orientadores educativos la asimilación predecía la satisfacción vital, el vigor, la dedicación, y la absorción de la variable engagement, y de forma inversa el agotamiento emocional. El factor regulación predecía la absorción y la realización personal era predicha por la percepción intrapersonal.

En la dimensión de despersonalización fueron encontradas diferencias significativas en función del sexo.

Conclusiones

En términos generales, podemos decir que las relaciones encontradas en investigaciones anteriores se ponen de manifiesto en nuestra investigación, es decir, la inteligencia emocional correlaciona positivamente con el engagement y la satisfacción vital, mientras que correlaciona de forma negativa con el burnout. Estas relaciones han sido encontradas tanto en orientadores laborales como educativos.

Sin embargo, la representatividad de la muestra es limitada, y por tanto, no pretendemos obtener datos concluyentes.

Sin embargo, estos hallazgos sugieren que los orientadores con altos niveles de inteligencia emocional, poseen un recurso personal que les ayuda a sentirse ilusionados, motivados e implicados con su labor.

Referencias

Maslach, C. y Jackson, S. (1986). *Maslach Burnout Inventory Manual* (2.ª ed.). Palo Alto (California): Consulting Psychologists.

Martínez, I.M. y Salanova, M. (2003). Niveles de burnout y engagement en estudiantes universitarios. Relación con el desempeño y desarrollo profesional. *Revista de Educación, 330,* 361-371.

Pavot, W., y Diener, E. (1993). Review of the Satisfaction with Life Scale. *Psychological Assessment, 5,* 164-172

Pena, M., Rey, L., y Extremera, M. (2012). Bienestar personal y laboral en el profesorado de Infantil y Primaria: diferencias en función de su inteligencia emocional y del género. *Revista de Psicodidáctica, 17*(2), 341-360.

Sánchez, M.F., Álvarez, B., Manzano, N., y Pérez-González, J.C. (2009). Análisis de las competencias del orientador profesional: implicaciones para su formación. *REOP*, *20*(3), 284-299.

Velaz, C., Manzanares, A., López, E. y Manzano, N. (2012). Competencias y formación de los orientadores escolares: estudio empírico en nueve comunidades autónomas. *Revista de Educación*, *Extraordinario 2013*, 261-292.

DESARROLLO SOCIO–COMUNITARIO Y CALIDAD EN LA EDUCACIÓN NO FORMAL

Alfonso Conde Lacárcel y Juan Antonio López Núñez

Universidad de Granada

Resumen

¿Cuál es el grado de implantación y eficiencia de los sistemas de gestión de la calidad, normas, códigos éticos, etc. (EFQM, ONG con Calidad…) en distintas micro organizaciones ONGS y ONL? Para averiguarlo hemos llevado a cabo un estudio inicial siguiendo un método cuasi-experimental descriptivo en organizaciones del Tercer Sector Social. Han sido seleccionadas nueve organizaciones tipo de la provincia de Granada; utilizando como instrumentos de recogida de información el cuestionario creado al efecto "Diagnóstico de Aplicación de Estándares de calidad a la Educación No Formal" junto con entrevistas a directivos. Los resultados obtenidos, arrojan una escasa implementación de los sistemas de gestión de la calidad en este tipo de organizaciones. Podemos concluir a tenor de los datos recopilados, la necesidad de crear culturas organizativas eficientes que tengan en cuenta los procesos de trabajo internos vistos como sistemas interrelacionados, manteniendo la cultura propia y valores de la organización, pero al mismo tiempo llevando a cabo una mejora de los servicios ofrecidos y la consecución de los objetivos a nivel de desarrollo local comunitario y sobre grupos específicos en riesgo de exclusión.

Palabras clave:(Tesauro de IRESIE) calidad educativa, educación no formal, ONGS, calidad total, asociaciones, exclusión social.

Abstract

What is the degree of implementation and effectiveness of the management systems of quality, standards, codes of ethics, etc. … (EFQM, Quality NGOs ...) in different micro organizations NGOs and NPOs? To find out, we conducted an initial study using a quasi -experimental descriptive method in third sector organizations. They have been selected nine organizations type of the province of Granada ; using as instruments for gathering information questionnaire created for this purpose "Diagnosing Application of Quality Standards for Non-Formal Education " along with interviews with managers . The

results obtained show a poor implementation of systems quality management in these organizations. We can conclude in accordance with the data collected, the need to create efficient organizational cultures that take into account the internal work processes viewed as interrelated systems, maintaining the culture and values of the organization, but at the same time carrying out an improvement of services offered and the attainment of targets at the level of local community development and on specific groups at risk of exclusion.

Keywords: (IBE Education Thesaurus) educational quality, nonformal education, ONGS, quality control, non-profit associations, social exclusion.

Introducción

El significado de pobreza es "la negación de las oportunidades y las opciones más fundamentales del desarrollo humano como son: vivir una vida larga, sana y creativa y disfrutar de un nivel decente de vida, libertad, dignidad, respeto por sí mismo y de los demás (PNUD, 1997).

Es por ello que creemos que uno de los principales motores para acabar con situaciones injustas y excluyentes, y que favorezcan el desarrollo sociocomunitario complementando las acciones compensadoras por parte de los sistemas formales educativos (Angulo y Lozanía, 2005; Barba, 2002), es a través de una educación no formal de calidad (Mora, 2011) y que utilice distintos sistemas e instrumentos de gestión de la calidad para alcanzar sus metas y objetivos.

En nuestro país, más centrado en el desarrollo de la animación socio comunitaria como práctica social, el desarrollo socio comunitario ha ido cogiendo fuerza a lo largo de las últimas décadas gracias a los movimientos sociales y la necesidad de llevar a cabo actuaciones para mejorar realidades deprimidas y evitar la exclusión social de determinados grupos y personas en riesgo (Caride, 2005; García, 2006).

Sin embargo, aunque podemos encontrar distintas experiencias, proyectos y prácticas participativas realizadas de manera interdisciplinar por profesionales en Trabajo Social, educación, Administraciones y otros agentes económicos y sociales como el realizado por Llobet, Cortés y Alamany (2004), los aspectos relacionados con la eficiencia y la calidad de estas intervenciones, sigue siendo cuestionada en pequeñas ONGS y ONL. Los distintos modelos como el estudiado aquí (EFQM), normas como

ONG con Calidad en España, o las Normas ISO e instrumentos de gestión encuentran dificultades para ser integrados en estos agentes sociales a pesar de sus beneficios tanto en las organizaciones como el entorno sobre el que actúan a medio-largo plazo (Heit et al., 2009).

Método

El diseño utilizado ha seguido una metodología de investigación aplicada cuasi-experimental de corte descriptiva y se ha servido del "Cuestionario de evaluación del nivel de aplicación de los estándares de calidad a la educación no formal" diseñado específicamente por Conde y Núñez (2013) a partir de otros ya validados en la práctica, junto con entrevistas semi-estructuradas a los directivos y profesionales responsables de las distintas organizaciones, y la observación realizada en las mismas para recoger información significativa que pudiese sernos de utilidad.

El cuestionario posee 178 elementos y una fiabilidad de 0'95 Alfa de Cronbach, en una escala de respuesta Lickert de 1 a 4 de grado de satisfacción o conformidad y 2 elementos más (NA -no se aplica- y NS -no sabe-) divididos en dos áreas fundamentales: *funcionamiento de la organización*; en los que analizamos aspectos como los protocolos de actuación, el sistema de evaluación utilizado o el grado de satisfacción en los usuarios y; *la labor educativa realizada*, centrándonos en variables como la metodología de trabajo, elementos impedidores de los aprendizajes, o la evaluación, entre otros.

La muestra seleccionada (Tabla 1) abarca 9 ONGS de primer nivel de la ciudad de Granada que atienden a comunidades y colectivos en riesgo de exclusión social con amplia experiencia en el área socio comunitaria; principalmente relacionada con la infancia y juventud, mujeres, y tercera edad.

Tabla 1. *Población y muestra del estudio.*

Población total ONGS	Población específica ONGS Socio-educativas	ONGS seleccionadas	Directivos y profesionales responsables	Total personas encuestadas
168	149	9	100	100

(Elaboración propia).

Para la recogida de datos, visitamos las organizaciones estableciendo una serie de contactos con los directivos y profesionales. Las entrevistas y observación realizadas nos han permitido contrastar los datos aportándonos una visión de la educación no formal en las ONGS y ONL bastante concreta.

Los distintos datos obtenidos fueron analizados mediante el programa estadístico SPSS v.17.0 y las técnicas basadas en el discurso biográfico narrativo. El análisis de los datos se ha fundamentado en la utilización de estadísticos descriptivos (Alfa de Cronbach y T de Student), así como las respuestas obtenidas en las entrevistas.

Resultados

De forma muy sintética, pasamos a mostrar algunos de los datos más significativos obtenidos en la investigación. Del total de organizaciones investigadas y de acuerdo con los datos facilitados por los directivos y profesionales, únicamente una de ellas aplicaba el Modelo EFQM y otras dos se encontraban en distintos procesos de implantación. El resto no aplicaba ningún sistema de calidad.

La calidad es considerada como un elemento fundamental para un 66,7%, sin embargo un 38,9% de los encuestados no creen que sea una asignatura pendiente. Para estos, la utilización simultánea de distintos instrumentos de evaluación como cuestionarios de satisfacción (27,8%), indicadores y registros de errores y buenas prácticas (22,2%) o la evaluación de los objetivos y resultados (77,8%) son suficientes para desarrollar adecuadamente los distintos proyectos, planes o programas sobre la comunidad.

Solamente, el 44,4% se plantean su implantación total en un plazo mínimo de 2 años; y entre las que están llevando a cabo el proceso podemos encontrar unos niveles de aplicación actual de los criterios de calidad mínimos: un 38,9% ha desarrollado más del 75% en su organización; un 16,7% ha conseguido aplicar entre el 51-75% y el 11,2% ha conseguido desarrollar por debajo del 50% de los criterios de calidad.

En cuanto a las posibles dificultades de implantación, los porcentajes más elevados, que coinciden con las respuestas dadas en las entrevistas responden al alto consumo de tiempo y recursos (38,9%); aspectos burocráticos, rigidez y resistencia al cambio organizativo (44%) y la necesidad de soportes externos o la falta de adecuación (50%).

Las líneas de impulso en la extensión de estos modelos de calidad y normas en nuestro país pasan, de acuerdo con las entrevistas y los datos reflejados por el cuestionario, por favorecer la financiación y el soporte externo (44,4%), el diálogo con las Administraciones (11,1%), la definición de políticas de calidad propias del sector de Acción Social (22,2%) y el fomento de la formación (22,3%) como máximas prioridades. Otros aspectos que han mostrado ser significativos en la investigación y que destacan por su necesidad de ser mejorados, hacen referencia a: el cumplimiento de los requisitos externos; el control de la calidad de los materiales y su coste; el equipamiento o el grado de satisfacción de los usuarios.

En lo referente a la labor educativa realizada, la metodología de trabajo se sirve en distinto grado de las siguientes "herramientas educativas", como podemos ver en la Gráfica 1:

Gráfica 1. *Aspectos metodológicos relacionados con el Desarrollo de las actividades educativas en ONGS y ONL. Fuente: elaboración propia.*

Discusión/conclusiones

Los datos obtenidos en este estudio inicial, aunque significativos resultan insuficientes para determinar hasta qué punto los sistemas de gestión de la calidad son aplicados en ONGS y ONL que realizan su labor en el ámbito socio comunitario.

Es por esto, que al igual que otros autores como García Alonso (2007) creemos necesario desarrollar más investigaciones en esta línea que den lugar a la mejora profesional, la innovación, y la transformación y actualización de los sistemas de trabajo y los distintos procesos educativos no formales y de resolución de problemas.

Actualmente, se encuentra en fase avanzada una tesis de investigación sobre la temática planteada en la provincia de Granada y a la totalidad de las ONGS y ONL que esperamos arroje información significativa con el fin de mejorar la eficacia y eficiencia del Tercer Sector de Acción Social en la consecución de sus objetivos.

Referencias

Angulo, M.S. y Lozanía, M.A. (2005). El desarrollo integral humano: un desafío para el desarrollo comunitario en los procesos de globalización. *Ra Ximhai, 1*(3), 509-520.

Barba. J.N. (30 Febrero, 2002). La compensación educativa: marco, realidad y perspectivas. En *Curso de Formación específica en compensación educativa e intercultural para agentes educativos*. Murcia: Consejería de educación y cultura.

Caride, J.A. (2005). La animación sociocultural y el desarrollo comunitario como educación social. *Revista de educación*, *336*, 73-88.

Conde, A. y López, J.A. (2013). Diseño de un cuestionario para la aplicación de los estándares de calidad educativa a la educación no formal. *Revista de ciencias de la educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, *235*, 263-282.

García, J.A.C. (2006). Educación comunitaria. *Revista de Educación*, 339, 765-799.

García, J.V. (2007). *Instrumentos para la gestión de la calidad en las ONG: perspectiva internacional*. Madrid: Fund. Luis Vives.

Heit, L., Luciano, G., Mallea, F., Ávila, M., Sáez, G., et al. (2009). La auditoría social en el trabajo comunitario. Un aporte para la revisión y la reflexión de la práctica socio-comunitaria. *Revista diáLogos*, *1*(1).

Llobet, M., Cortés, F. y Alamany, R.M. (2004). Proyecto de investigación/acción en trabajo social comunitario: la construcción de prácticas participativas. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, *4*, 445-454.

Mora, D. (2011). Modelo pedagógico y didáctico socio comunitario, interdisciplinario, productivo, crítico e investigativo (SIPCI). *Integra Educativa*, *4*(3), 11-89

RELACIÓN ENTRE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS SOCIALES EN ADOLESCENTES

Antonio Manuel Gallardo Peña

Universidad de Granada

Resumen

Uno de los principales problemas que hay en el sistema educativo son los conflictos que se dan tanto dentro como fuera del centro. Una de las maneras de proporcionar estas herramientas es a través de las emociones, tal y como señala la teoría de Mayer y Salovey (1997). El presente estudio, con 157 adolescentes, se centra en buscar la relación que existe entre inteligencia emocional (IE) y la capacidad que tienen los sujetos para solucionar los problemas sociales. El principal objetivo es demostrar que la inteligencia emocional tiene relación con la resolución de problemas sociales por lo que si aumenta la inteligencia emocional aumentarán las estrategias para la resolución de problemas sociales. Se pretende demostrar que los adolescentes emocionalmente inteligentes tienen mayor capacidad para resolver problemas sociales y que existirán diferencias de género. Para la recogida de datos se contó con la participación de varios centros de Granada y Jaén. El análisis de correlación mostró que existían relaciones positivas entre las subescalas de Inteligencia emocional y resolución de problemas sociales mostrando coincidencias con un estudio de muestran Pena Garrido, Extremera Pacheco y Rey Peña (2011).

Palabras Clave: Inteligencia Emocional, Resolución de Problemas Sociales y Socialización

Abstrat

One of the main problems that exist in the education system are the conflicts that exist both inside and outside the center. One way to provide these tools is through emotions, as the theory of Mayer and Salovey (1997) points. This study of 157 adolescents, focuses on finding the relationship between emotional intelligence (EI) and the ability of subjects to solve social problems. The main objective is to demonstrate that emotional intelligence is related to social problem solving so that an increase in emotional intelligence will increase the strategies for solving social problems. It is intended to show that emotionally intelligent teenagers are better able to solve social

problems and gender differences exist. For data collection was attended by several centers of Granada and Jaen. Correlation analysis showed that there were positive relationships between the subscales of emotional intelligence and social problem solving showing similarities to a study showing Pena Garrido, Extremera Pacheco and Rey Peña (2011).

Introducción

Los jóvenes, cada vez más, necesitan contar con recursos sociales y emocionales con los que hacer frente a las diversas situaciones de riesgo con las que conviven a diario (Mestre y Fernández-Berrocal, 2009). Un gran número de investigaciones han encontrado que las deficiencias de la resolución de problemas sociales están relacionadas con una sintomatología de internalización y de externalización, tales como el abuso de sustancias, agresión y otras conductas delictivas (D'Zurilla y Nezu, 2007)

La Resolución de Problemas Sociales (RPS) se define como el proceso cognitivo-conductual autodirigido por el cual el individuo intenta identificar o descubrir maneras eficaces de hacer frente a los problemas cotidianos estresantes (D'Zurilla y Nezu, 2007*)*. El modelo de Resolución de Problemas Sociales que se ha utilizado es el propuesto por D'Zurilla y Nezu en 2007, el cual se dividen en 5 dimensiones: Orientación Positiva al Problema (OPP), Orientación Negativa al Problema (ONP), Resolución Racional de Problemas (RRP), Estilo Impulsivo/Irreflexivo (EII) y Estilo de Evitación (EE).

Los resultados obtenidos por Ciarrochi, Forgas y Mayer (2006) indican que una persona emocionalmente inteligente procesa y expresa las emociones de forma útil mostrando un abanico de estrategias de afrontamiento acorde con la información que le proporciona el estado afectivo. La IE está adquiriendo una progresiva relevancia en el contexto escolar, especialmente con relación al clima de convivencia.

El modelo en el que se basa el presente estudio para hablar de IE es el propuesto por Mayer y Salovey (1997) el cual define la inteligencia emocional como: "la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual" (pp.22). La IE se divide en cuatro

habilidades básicas que son: percepción emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y la regulación emocional.

El objetivo de la presente investigación es demostrar que existe una correlación entre la inteligencia emocional y la capacidad de resolver problemas. Las hipótesis que se derivan de esta investigación son:

- Los adolescentes emocionalmente inteligentes tienen mayor capacidad para resolver sus problemas sociales.
- Las alumnas obtendrán puntuaciones más altas en inteligencia emocional que los alumnos.

Método

Participantes

La muestra está formada por 157 adolescentes, 76 hombres (48.4%) y 81 mujeres (51.6%). Todos ellos cursan 1º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en varios centros de Granada capital y un centro de Arjona (Jaén). La edad está comprendida entre los 12 y los 15 años (M = 13.22 años).

Instrumentos

A continuación, se describen las medidas que han sido usadas para llevar acabo la intervención:

- *Trait Meta-Mood Scale-24* (TMMS-24; Fernández-Berrocal et al., 2004).
- Inventario de Solución de problemas Sociales – Revisado (SPSI-R; D´Zurilla, Nezu y Maydeu-Olivares, 1997)

Procedimiento

El proceso de intervención se ha iniciado pidiendo la colaboración de ocho centros de Granada capital, de los cuales solo colaboraron en la investigación dos, y un centro de Arjona (Jaén). La aplicación de los cuestionarios se realizó durante la hora de tutoría con la presencia del tutor de la clase.

Diseño y análisis de datos

La metodología de investigación empleada, atendiendo a los objetivos e hipótesis de esta investigación, se realizó un estudio descriptivo de los participantes. En este se incluyeron por una parte medidas de frecuencia como la media, y por otra, medidas de dispersión como la desviación típica. En segundo lugar, se procedió a la realización de correlaciones de Pearson para establecer la fuerza de relación entre

variables. Finalmente, para establecer si existían diferencias de sexo en inteligencia emocional se realizó la prueba de diferencia de medias más adecuada en función de la distribución de variables.

Para los diferentes análisis realizados se utilizó el programa estadístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) en su versión *Statistics* 17 para Windows.

Resultados

Relación entre inteligencia emocional y solución de problemas sociales

Los análisis de correlación entre las variables de IE y RPS se incluyen en la Tabla 1. Si tenemos en cuenta la escala del TMMS-24, se observa que la OPP y RRP muestran relaciones positivas y significativas con las tres escalas, AE, RE y CE. La ONP y EII correlacionan positivamente y de manera significativa solo con AE, mientras que EE no correlaciona con ninguna de las escalas del TMMS-24.

Tabla 1.

Correlaciones entre solución de problemas sociales e inteligencia emocional

	Orientación Positiva al Problema	Orientación Negativa al Problema	Resolución Racional de Problemas	Estilo Impulsivo/ Irreflexivo	Estilo de Evitación	Diferencia por sexo
Atención emocional	.272**	.368**	.304**	.259**	.121	.05*
Claridad emocional	.400**	.105	.316**	.050	-.104	.81
Reparación emocional	.423**	.007**	.207**	-.025	-.092	.05*

Nota: *= p<.05; **=p<.01

Si tenemos en cuenta la escala del TMMS-24, se observa que la OPP y RRP muestran relaciones positivas y significativas con las tres escalas, AE, RE y CE. La ONP y EII correlacionan positivamente y de manera significativa solo con AE, mientras que EE no correlaciona con ninguna de las escalas del TMMS-24. También se han encontrado diferencias en las puntuaciones entre IE y el sexo de los participantes en la subescala de RE y AE donde las mujeres puntúan por encima de los hombres.

Discusión y conclusiones

La primera hipótesis del presente estudio era comprobar que los adolescentes emocionalmente inteligentes tienen una mayor capacidad para resolver problemas

sociales. En este estudio se pudo comprobar que existía una relación entre las diferentes dimensiones de resolución de problemas sociales e inteligencia emocional. Los factores relacionados con cómo creen percibir las emociones y en la capacidad para interrumpir estados de ánimo negativos y prolongar los positivos, muestran relaciones positivas significativas con considerar el problema como un desafío que se puede solucionar. Finalmente, todos los indicadores del TMMS-24 presentan, de forma conjunta, relaciones positivas con la aplicación racional y sistemática de los principios y técnicas de resolución de problemas.

En el presente estudio se comprobó la relación positiva entre el grado en el que un sujeto cree prestar atención a sus emociones y la tendencia a ver un problema como una amenaza insalvable. Esta relación si se establece por sí sola, sin que se acompañe de las demás dimensiones de IE, puede producir un desajuste emocional y percibir cualquier tipo de problema como algo insalvable. Cómo un sujeto cree percibir sus emociones y la capacidad del sujeto para interrumpir estados negativos y prolongar los positivos, muestran relaciones positivas significativas con la consideración del problema como un desafío. La creencia de comprender bien sus estados emocionales y la creencia de poder interrumpir las emociones negativas y prolongar las positivas, en relación con la consideración de un problema como un desafío que se puede superar y se produce debido a que las subescalas de IE mencionadas anteriormente, están relacionadas con una visión positiva de cualquier tipo de problemas que se pueden presentar, por lo que se ve como un desafío a superar. La relación de las tres subescalas de IE con la aplicación racional y sistemática de los principios y técnicas de resolución de problemas se da debido a que un sujeto emocionalmente inteligente, tiene mayor facilidad para procesar la información emocional de modo que dirige la atención hacia aquello que es relevante para solucionar los problemas. Asimismo, nos permite adoptar diferentes puntos de vista y múltiples perspectivas de los mismos (Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2010)

La segunda hipótesis era que las alumnas obtendrán puntuaciones más altas en inteligencia emocional que los alumnos. Esta hipótesis se ha podido comprobar en su totalidad. Las diferencias en función del género mostraron diferencias en la dimensión de Atención emocional y Reparación emocional. Por tanto, y en línea con estudios precedentes (Bastian, Burns y Nettlebeck, 2005; Extremera y Fernández-Berrocal,

2005), las mujeres informaban de niveles superiores de atención a sus emociones que sus compañeros varones.

Referencias

Bastian, V., Burns, N. y Nettlebeck, T. (2005) Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities. *Personality and Individual Differences, 39*, 1135-1145.

Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010) Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 13,* 41-49.

Ciarrochi, J., Forgas, J.P. y Mayer, J.D. (2006) *Emotional Intelligence in everyday life*. New York: Psichology Press.

D'Zurilla, T.J. y Nezu, A.M. (2007) *Problem-solving therapy: A positive approach to clinical intervention (3a. ed.).* New York: Spring

D'Zurilla, T.J., Nezu, A.M. y Maydeu-Olivares, A. (1997) *Manual of the Social Problem Solving Inventory*. London: MHS

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2005) Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el TMMS. *Ansiedad y Estrés, 11,* 101-122.

Fernández-Berrocal., Extremera, N. y Ramos, N. (2004) Validity and realibity of the Spanish modified versión of the trail meta-mood scale. *Psychological Reports, 94*, 751-755

Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D.J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.

Mestre, J.M.y Fernández-Berrocal, P. (Eds.) (2009). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.

Pena Garrido, M., Extremera Pacheco, N. y Rey Peña, L. (2011). El papel de la inteligencia emocional percibida en la resolución de problemas sociales en estudiantes adolescentes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 22*, 69-79.

ANÁLISIS DE LA INFLUENCIA DEL CONTEXTO VERBAL EN LA COMPRENSIÓN DE LAS EXPRESIONES METAFÓRICAS O LENGUAJE FIGURATIVO

Ana I. Ramón Cortés y Francisco J. Molina Cobos

Universidad de Almería

Resumen

El uso de expresiones metafóricas es habitual en la comunicación diaria, jugando así un rol importante en las interacciones sociales. Partiendo de algunos estudios que señalan la importancia del contexto en la comprensión de las expresiones metafóricas, el objetivo del presente estudio es evaluar de manera controlada la influencia del contexto en el que se presentan las expresiones metafóricas (cuando son convencionales y cuando no lo son) sobre su comprensión. El estudio se ha llevado a cabo con la participación de cuatro niños de 10-12 años, siguiendo un diseño intrasujeto. En un primer momento se evaluaron 20 expresiones metafóricas que incorporaban elementos convencionales; 10 presentadas de forma aislada y 10 precedidas de un relato breve. Seguidamente se procedió de igual forma con 20 metáforas con elementos desconocidos para los participantes. Los resultados muestran porcentajes de acierto superiores en las expresiones metafóricas que se presentan junto a un breve relato, ya sean éstas convencionales o no convencionales. En conclusión, los resultados avalan la importancia del contexto en la comprensión de las expresiones metafóricas, lo que tendría importantes implicaciones en la elaboración de herramientas destinadas a entrenar habilidades de comprensión y producción de expresiones metafóricas en niños con alteraciones en el lenguaje.

Abstract

The use of metaphorical expressions is common in daily communication. Thus, they play an important role in the social interactions. Based on some studies that support the importance of the context in their understanding, the target of this study is to assess the influence of context in which metaphorical expressions are presented (when they are conventional and when they are non-conventional) on their understanding. The study have been conducted with the participation of four children with 10-12 years old, in a

within-subject design. First, 20 conventional metaphorical expressions were evaluated: 10 were presented in isolation and 10 were presented within a short story. Later, 20 non-conventional metaphorical expressions were evaluated: 10 were presented in isolation and 10 were presented within a short story. The results show higher percentages of success in the metaphorical expressions presented within a short story versus the metaphorical expressions presented in isolation, regardless of being conventional or non-conventional. In conclusion, the results support the importance of the context on the understanding of metaphorical expressions. This would have important implications for the development of intervention programs for training understanding and production of metaphorical expressions in children with developmental disabilities.

Introducción

Las expresiones metafóricas son de uso habitual en la comunicación diaria, cumpliendo funciones diversas y jugando un rol importante en las interacciones sociales (Lakoff y Johnson, 1980; Roberts y Kreuz, 1994). Implican la transferencia de significado de un concepto secundario (*vehículo*) a un concepto principal (*objetivo*), sobre la base de una propiedad común, que es la que daría el sentido figurativo a la expresión (McCurry y Hayes, 1992).

Una revisión de la bibliografía existente sobre lenguaje metafórico revela que algunas poblaciones, como los niños con alteraciones en el lenguaje, presentan dificultades en la interpretación y el uso de expresiones metafóricas (Rundblad y Annaz, 2010; Van Herwegen, Dimitriou y Rundblad, 2013), lo que podría constituir un problema de comunicación y, por tanto, en sus interacciones cotidianas.

Así pues, cabe plantearse la conveniencia de elaborar programas de entrenamiento para la mejora de la comprensión y producción de lenguaje metafórico, para lo que se hace necesario ahondar en el estudio de las variables implicadas en esta habilidad.

Considerando esto, la revisión de las investigaciones sobre lenguaje figurativo o no literal apunta al *contexto* como una de las variables que influyen en su comprensión. Diversos estudios concluyen que la presentación de expresiones figurativas (como los modismos o las metáforas) dentro de una breve historia, con las claves contextuales

adecuadas, ayudaría a acotar su significado (Lundblom y Woods, 2012; Persicke, Tarbox, Ranick y St. Clair, 2012).

Al respecto, el objetivo del estudio que se presenta es evaluar la influencia del contexto en el que aparecen las expresiones metafóricas sobre la comprensión de las mismas, diferenciando además entre expresiones metafóricas que incorporan elementos convencionales o conocidos para los participantes y las que incorporan elementos no convencionales o desconocidos.

Método

Materiales

Se elaboraron un total de 20 expresiones metafóricas: 10 con elementos conocidos por los participantes y 10 con elementos desconocidos.

Participantes

Para la realización del estudio se contó con la participación de cuatro niños (tres niños y una niña) con edades entre 10-12 años (Media:11; DT: 0.71), sin problemas en su desarrollo.

Diseño

Como variable dependiente se tiene la comprensión de las expresiones metafóricas, medida por las respuestas de los participantes coincidentes con las soluciones establecidas a priori. Como variables independientes se tienen, por un lado, el conocimiento de los referentes involucrados en las expresiones metafóricas (convencionales y no convencionales), y por otro lado la forma de presentación de las metáforas (aisladas o en contexto). La disposición de estas variables dio lugar a cuatro condiciones experimentales, siendo todos los participantes expuestos a ellas; lo que dio lugar a un diseño univariado factorial, intrasujeto, con replicaciones entre sujetos.

Procedimiento

El experimento se dividió en dos partes. Primero se aplicaron las dos condiciones relacionadas con las metáforas que incorporaban elementos convencionales

y después se aplicaron las dos condiciones relativas a las metáforas con elementos no convencionales.

En todos los casos inicialmente se evaluaron los elementos de las metáforas de forma aislada a nivel intraverbal (por ejemplo, *"¿sabes qué es la nieve/londsdaleíta?, ¿cómo es? Dime características suyas destacadas"*), para confirmar que el juicio de los investigadores sobre lo convencionales o no convencionales que eran los elementos se correspondía con lo que conocían los niños.

Se establecieron *a priori* las soluciones a las expresiones metafóricas, valorando las respuestas de los niños según este criterio.

Con las metáforas con elementos convencionales se evaluó primero la comprensión de 10 expresiones metafóricas presentadas de forma aislada (por ejemplo, *"las manos de Max son nieve"*). A continuación se evaluaron esas 10 expresiones incorporadas en una historia. Por ejemplo, "*Grace estuvo de vacaciones en el Caribe el verano pasado y se puso muy morena. Cuando volvió, su madre le dijo que se había bronceado demasiado. Luego miró a su hijo Max y le dijo: ¡Sin embargo, las manos de Max son nieve! ¿Qué crees que quería decir la madre de Max?"*.

Posteriormente se procedió de igual manera con las 10 expresiones metafóricas que incluían elementos no convencionales para los niños. Por ejemplo, primero se presentó de forma aislada esta expresión: *"Este pan es una londsdaleíta".* Después se presentó la misma expresión en una historia: "*Hoy Emily ha comprado un trozo de pan de pueblo en la panadería y al darle el primer bocado casi se rompe un diente. Cuando Emily ha llegado a su casa, le ha dicho a su padre: Ten cuidado cuando vayas a comer de este pan porque yo casi me rompo un diente. ¡Este pan es una londsdaleíta! ¿Qué crees que quería decir Emily?"*.

Resultados

Se calcularon los porcentajes de acierto de cada niño para cada condición experimental.

Por un lado, con las expresiones metafóricas que involucraban referentes convencionales se encontró un número considerablemente mayor de respuestas correctas en las expresiones presentadas dentro de un contexto (70-100%) que en las presentadas de forma aislada (10-30%) (ver Gráfico 1).

Gráfico 1. Comparativa de respuestas correctas en las expresiones metafóricas convencionales presentadas de forma aislada y presentadas en contexto.

Por otro lado, en relación a las metáforas que incorporaban elementos no convencionales se encontraron porcentajes de respuestas correctas del 80%-100% cuando las metáforas se presentaban incorporadas en una historia, sin que hubiera ninguna respuesta correcta cuando las expresiones eran presentadas de forma aislada (ver Gráfico 2).

Gráfico 2. Comparativa de respuestas correctas en las expresiones metafóricas no convencionales presentadas de forma aislada y presentadas en contexto.

Discusión

En líneas generales los resultados encontrados avalan la importancia del contexto sobre la comprensión de las expresiones metafóricas, coincidiendo con los resultados hallados en otros estudios en los que el contexto tuvo un papel importante

sobre la comprensión de expresiones figurativas (Lundblom y Woods, 2012; Persicke, Tarbox, Ranick y St. Clair, 2012).

En primer lugar, en relación a las expresiones metafóricas con elementos convencionales, las bajas puntuaciones ante las expresiones aisladas se deben a que, aunque las respuestas de los niños podían ser plausibles, éstas se contabilizaron como incorrectas si no coincidían con las establecidas a priori por los investigadores. Por otro lado, el elevado porcentaje de aciertos en las expresiones metafóricas convencionales presentadas en una historia indica que el contexto es importante en la acotación del significado ante posibles ambigüedades.

En segundo lugar, en las expresiones metafóricas no convencionales el contexto fue tan importante que permitió a los niños responder adecuadamente ante expresiones metafóricas que involucraban elementos desconocidos para ellos, tal y como evidencia la ausencia de aciertos cuando estas mismas expresiones se presentaban aisladas. Esto permite concluir que, a pesar de que una expresión metafórica involucre elementos desconocidos, si el contexto en el que se presenta suministra las claves adecuadas, será posible abstraer el significado de la expresión.

Por otro lado, comparando las puntuaciones de las expresiones metafóricas convencionales y no convencionales presentadas en contexto, los aciertos fueron ligeramente inferiores en las convencionales. Esto puede deberse al hecho de que conocer los referentes puede hacer que, guiados por la historia personal con los mismos, se obvie el contexto y se dé una respuesta que, aunque válida, no coincida exactamente con la establecida previamente y sea computada como errónea.

Finalmente, para futuras investigaciones se apuntan varias propuestas. En primer lugar, considerando las principales implicaciones del experimento, se propone la elaboración de programas de entrenamiento para la comprensión y producción de expresiones metafóricas que incluyan como componente principal una breve historia o contexto y que hagan uso de un entrenamiento con múltiples ejemplos. Este tipo de entrenamiento se encuentra avalado por la Teoría del Marco Relacional *(Relational Frame Theory)* (Hayes, Barnes-Holmes y Roche, 2001) y resulta efectivo para el establecimiento de una variedad de operantes generalizadas, entre las que se incluye la comprensión de expresiones metafóricas (Persicke, Tarbox, Ranick y St. Clair, 2012). En segundo lugar, se propone estudiar la influencia del contexto en la comprensión de

lenguaje metafórico en niños con retraso en el desarrollo. Para finalizar, se plantea analizar la influencia del contexto sobre otras formas de lenguaje figurativo como la ironía o los modismos.

Referencias

Hayes, S. C., Barnes-Holmes, D., y Roche, B. (2001). *Relational frame theory: A postskinnerian account of human language and cognition*. Nueva York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Lakoff, G., y Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by.* Chicago: The University of Chicago Press.

Lundblom, E. G. E., y Woods, J. J. (2012). Working in the classroom: improving idiom comprehension through classwide peer tutoring. *Communication Disorders Quarterly, 33(4),* 202-219.

McCurry, S., y Hayes, S. C. (1992). Clinical and experimental perspectives on metaphorical talk. *Clinical Psychology Review, 12,* 763-785.

Persicke, A., Tarbox, J., Ranick, J., y St. Clair, M. (2012). Establishing metaphorical reasoning in children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders, 6,* 913–920.

Roberts, R. M., y Kreuz, R. J. (1994). Why do people use figurative language?. *Psychological Science, 5,* 159-163.

Rundblad, G., y Annaz, D. (2010). The atypical development of metaphor and metonymy comprehension in children with autism. *Autism, 14,* 29-46.

Van Herwegen, J., Dimitriou, D., y Rundblad, G. (2013). Development of novel metaphor and metonymy comprehension in typically developing children and Williams syndrome. *Research in Development Disabilities, 34,* 1300-1311.

LOS PROGRAMAS INTERGENERACIONALES EN EDUCACIÓN

Alejandro Canedo García, Deilis Ivonne Pacheco Sanz y Jesús Nicasio García Sánchez

Universidad de León

Resumen

Numerosos especialistas en el campo de trabajo intergeneracional han demostrado que las relaciones intergeneracionales encierran un enorme potencial para la satisfacción de necesidades individuales y sociales, así como para el desarrollo de nuestras comunidades y sociedades. Partiendo de este hecho nuestra intención ha sido acercarnos al estado del arte en lo que a la implementación de diferentes tipos de programas intergeneracionales se refiere, conociendo de este modo la contribución que el empleo de estos últimos, en el ámbito educativo, ha supuesto para la mejora de diferentes aspectos de la vida personal y académica del alumnado. Para ello, hemos llevado a cabo una revisión sistemática a través de bases de datos tanto nacionales (ISOC) como internacionales (EBSCOHOST) de estudios publicados entre los años 2012 y 2014 en los que se referencia. Los resultados de las búsquedas revelan que el intercambio intergeneracional mejora el compromiso con la escuela, disminuyendo el absentismo escolar, la implicación en actos violentos y el consumo de drogas (Frankland & Conder, 2012), contribuyendo además al aprendizaje de contenidos y la adquisición de nuevas habilidades (Strotmann, 2012) por parte del alumnado. De este modo consideramos que un compromiso sólido en esta área de investigación constituirá el punto de partida para avanzar hacia esa sociedad en la que tengan cabida todos los individuos con independencia de su edad.

Abstract

Numerous specialists in the field of intergenerational work have proved that intergenerational relations have an enormous potential for meeting individual and social needs, as well as for the development of our communities and societies. On this basis our intention was to approach the state of the art as far as the implementation of different types of intergenerational programs is concerned, knowing thus the contribution that the use of the aforementioned, in education, has meant to improve

different aspects of the personal and academic lives of students at these levels. This has been carried out through a systematic review of national (ISOC) and international (EBSCOHOST) data bases, searching for studies published between 2012 and 2014 where it is referenced. The research results show that intergenerational exchange enhances commitment with school, reducing absenteeism, the involvement in violence and the use of drugs (Frankland & Conder, 2012), also contributing to content learning and the acquisition of new skills (Strotmann, 2012) by the students. Thus we believe that a solid commitment to his area of research will constitute the starting point for moving towards such a society in which all individuals have a place regardless of their age.

Introducción

En un momento en el que el envejecimiento de la población obliga, hoy más nunca, a innovar en la búsqueda de nuevas formas de solidaridad y cooperación entre generaciones, el distanciamiento generacional es una realidad que caracteriza a las sociedades actuales (Zaidi, Gasior, & Manchin, 2012). De este modo, la existencia de iniciativas que tratan de fortalecer lazos entre generaciones se viene produciendo por los organismos nacionales e internacionales ya desde el año 2002, cuando Naciones Unidas, en su *Informe de la Segunda Asamblea Mundial sobre Envejecimiento*, manifestó la necesidad de promover la solidaridad intergeneracional mediante el establecimiento de medidas que favoreciesen el intercambio entre generaciones. Aquí, en España, fue el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales quien a través del *Plan de Acción para las Personas Mayores 2003-2007* (IMSERSO, 2003) intentó buscar una solución a este problema. Por su parte la Unión Europea partió de su comunicación *Hacia una Europa para todas las edades. Fomentar la prosperidad y la solidaridad entre generaciones* (COM, 1999), prosiguiendo con la publicación posterior del *Libro Verde Frente a los cambios demográficos, una nueva solidaridad entre generaciones* (COM, 2005), y la designación del año 2012 como Año Europeo del Envejecimiento Activo y de la Solidaridad Intergeneracional.

Así pues, la preocupación que muestran todas estas entidades por la solidaridad intergeneracional en la actualidad, demuestra la importancia que adquiere el desarrollo y el impulso de los programas intergeneracionales, al permitir estos que niños y jóvenes

entren en relación con personas mayores, constituyendo en consecuencia un buen instrumento para reconstruir el tejido social que, al parecer, se ha ido destruyendo, porque los escenarios político, educativo y económico se han configurado entorno a criterios que sitúan la edad en un lugar prioritario.

Y es que estos programas, desde su aparición haya por la década de los sesenta, han evolucionado hasta convertirse en "proyectos organizados y adecuadamente planificados que tratan de promover relaciones entre individuos de diferentes generaciones, persiguiendo, a través del intercambio de experiencias, beneficios tanto individuales como sociales, culturales y económicos, y proporcionando oportunidades para disfrutar y beneficiarse de la riqueza que conlleva, el encuentro entre diferentes singularidades (Gutiérrez, 2011).

Metodología

De este modo, para identificar las iniciativas que desde los centros de Educación Primaria y Secundaria se han desarrollado, se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica a través de diferentes bases de datos: *ERIC, Google Scholar, PsycARTICLES, PsycINFO, ScienceDirect*, SCOPUS, Web of Science…; por medio de distintos descriptores de búsqueda: "intergenerational program" and "technology", "intergenerational project" and "education"…; de aquellos estudios en los que se referencian.

Resultados

Los resultados de la investigación muestran como la relación entre individuos de diferentes edades ejerce un impacto positivo sobre los mismos tanto nivel social y emocional, como físico y cognitivo.

Tabla 1

Descripción de algunos de los estudios revisados.

AUTORES	OBJETIVOS	PARTICIPANTES	PROCEDIMIENTO	RESULTADOS
Abril (2013)	Promover el acercamiento entre jóvenes y mayores	60 niños de Educación Primaria y 30 mayores institucionalizados	Se trabajó por medio del empleo de juegos populares, uso de nemotecnias…	Impacto positivo en la autoestima y bienestar emocional de los mayores participantes y desarrollo de conductas respetuosas y adquisición de conocimientos por parte de los jóvenes.
Carcavilla (2013)	Emplear las nuevas tecnologías en el campo de trabajo intergeneracional.	Personas de 65 años y niños de entre 7 y 12 años	Estimulación de variables cognitivas a través del trabajo en la web Neuron UP.	El desarrollo de esta web posibilitará el trabajo intergeneracional, e influirá positivamente en la calidad de vida de los jóvenes y mayores participantes.
Palmero et al. (2014)	Medir la satisfacción con el trabajo intergeneracional.	110 estudiantes universitarios.	Presentación de los desafíos y oportunidades asociadas a un intercambio intergeneracional, para medir cualitativa y cuantitativamente su impacto.	Los resultados fueron positivos para ambos tipos de medición.
Ruiz et al. (2013)	Ejercitar aspectos cognitivos. Adquirir sabiduría popular.	Alumnos de Educación Primaria y Abuelos.	Recuperar parte de la historia y cultura de la comunidad, ayudando a los más jóvenes a adquirirla y convertirse en nuevos transmisores de la misma.	Los mayores refirieron una mejora en su bienestar emocional y sentimiento de soledad, al tiempo que los más jóvenes comprendieron mejor el pasado que les rodea..

Tabla 2

Beneficios de los Programas Intergeneracionales.

NIVEL	JOVENES	MAYORES
Social	Cambios en estereotipos relacionados con la edad. Responsabilidad Social.	Reintegración en la familia y la comunidad. Transferencia de conocimientos.
Emocional	Acceso a redes de apoyo en tiempos difíciles. Mejora de la actitud.	Aumento de la vitalidad, autoestima, y motivación. Disminución del sentimiento de soledad.
Cognitivo	Mejora en la planificación, organización y desarrollo de las acciones.	Aumento de la memoria y otras capacidades cognitivas.
Físico	Descenso de la violencia y del consumo de drogas.	Aumento de las habilidades perceptivas y mejora del movimiento.

(Adaptado de Domínguez, 2012)

Conclusiones

Lo que está claro, es que una cultura basada en la interdependencia de las generaciones en la comunidad, es ya una necesidad para cualquier Estado que pretenda desarrollar la democracia, la ciudadanía política y social, y la justicia social (Cortina, 1994). Por ello se hace necesario pasar de prácticas y proyectos intergeneracionales puntuales (acciones aisladas no planificadas ni articuladas bajo la cobertura de una política social) a programas intergeneracionales formulados y materializados como respuesta a políticas sociales que hacen de lo intergeneracional el centro de gravedad de las mismas. Es por ello, que ha llegado el momento de desarrollar trabajos de investigación bien fundamentados, conceptual y teóricamente, que conduzcan a la implementación de programas intergeneracionales que sirvan de modelos a todos los niveles y que estén basados en los resultados de las investigaciones.

Referencias

Abril, M. (2014). Experiencia Intergeneracional entre personas mayores institucionalizadas y grupo de escolares. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1*(2), 197-204.

Carcavilla, N. (2014). Campamentos Intergeneracionales y Nuevas Tecnologías en el cuidado de la persona mayor. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1*(2), 365-368.

COM: Comisión Europea (1999). *Hacia una Europa para todas las edades. Fomentar la prosperidad y la solidaridad entre generaciones*, 221-final. Bruselas, 21 de mayo.

COM: Comisión Europea (2005). *Libro Verde Frente a los cambios demográficos, una nueva solidaridad entre generaciones*, 94-final. Bruselas, 16 de marzo.

Cortina, A. (1994). Del Estado de Bienestar al Estado de Justicia. *Claves de Razón Práctica, 41*, 11-21.

Domínguez, M. (2012). Programas Intergeneracionales: Reflexiones Generales a través de Análisis DAFO. *Revista Poiésis*, 24. Extraído el 06 de abril de 2014, de http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/index

Frankland, R., y Conder, S. (2012). Preventing lost generations: using intergenerational work to help young people. *Quality in Ageing and Older Adults*, *13*(4), 282-285.

Gutiérrez, M. (2011). *Programas intergeneracionales. Teoría, política y práctica*. Saarbrücken: Editorial Académica Española.

IMSERSO (2003). *Plan de Acción para las Personas Mayores 2003-2007.* Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Naciones Unidas (2002). *Informe de la Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento.* Nueva York: Naciones Unidas.

Palmero, C., Gañán, A., Luis, I., De la Torre, T., Baños, V., Escolar, et al. (2014). Influencia de las actividades intergeneracionales universitarias en la calidad de vida de jóvenes y mayores. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *1*(1), 158-169.

Ruíz, MªI., Gordillo, M., Pérez, M., Calzado, Z., y Z.Peart, M. (2014). Sociocognitive stimulation for elderly through an intergenerational programe based on the recovery of traditions and popular costums. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *1*(2), 381-388.

Strotmann, W. (2012). Come On, Let's Try Together: An Intergenerational Approach in Vocational Preparation for Students in Germany. *Journal of Intergenerational Relationships*, *10* (1), 93-98. doi: 10.1080/15350770.2012.646540

Zaidi, A., Gasior, K., y Manchin, R. (2012). Population Aging and Intergenerational Solidarity: International Policy Frameworks and European Public Opinion. *Journal of Intergenerational Relationships*, *10* (3), 214-227. doi: 10.1080/15350770.2012.697845

CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN LA ESCUELA DEL SIGLO XXI ¿LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS ES LA CLAVE PARA REDUCIR EL FRACASO ESCOLAR?

Estefanía Martínez Valdivia

Universidad de Granada

Resumen

El trabajo que presento es una revisión teórica que forma parte de la tesis doctoral que estoy realizando en la actualidad. Tiene la finalidad de descubrir y analizar situaciones de fracaso escolar vividas por los diferentes agentes, a fin de comprenderlas y de averiguar la posible responsabilidad de la propia escuela y del docente, para apoyándonos en lo aprendido de la experiencia, derivar acciones de mejora. Para conseguir esta finalidad uno de los pasos indispensables es ser conscientes de la gran influencia que tiene la escuela y el docente para reducir el fracaso escolar, siendo uno de los principales objetivos a conseguir en nuestro sistema educativo. De este modo, tal fenómeno se relaciona directamente con la adquisición de las competencias básicas. Siendo éstas introducidas en el currículum con la intención de proporcionar una educación de calidad que forme a los ciudadanos para poder interactuar en la sociedad actual (Bolívar y Pereyra, 2006).

Abstract

The work I present a theoretical review is part of the doctoral thesis I am doing today. It aims to identify and analyze cases of academic failure experienced by the different actors in order to understand and figure out the possible liability of the school itself and the teacher, to support us in learning from experience, deriving improvement actions. To achieve this goal one of the essential steps is to be aware of the great influence that the school and teachers to reduce school failure, one of the main objectives to be achieved in our educational system. Thus, this phenomenon is directly related to the acquisition of basic skills. These being introduced into the curriculum with the intention of providing a quality education that trains citizens to interact in today's society (Bolívar and Pereyra, 2006).

La educación del siglo XXI. Enseñanza por competencias

La enseñanza por competencias es considerada como aquella que más se asemeja a cubrir las necesidades de la escuela del hoy, sobre todo la etapa de educación secundaria obligatoria, ya que este enfoque capacita a los alumnos/as para la inclusión en la nueva sociedad de la información y del conocimiento del siglo XXI en la que estamos insertos. Por otro lado, es necesario tener en cuenta que esta forma de enseñanza puede ser una de las posibles soluciones para reducir el elevado número de estudiantes que sufren fracaso y abandono escolar temprano que se producen en las escuelas, pero siempre teniendo los medios, recursos y conocimientos necesarios.

El currículum de la escuela de la sociedad de la información se ha ido modificando debido a los grandes cambios sociales que cada día se están produciendo a unos niveles vertiginosos. De ahí la necesidad de que en el mismo se incorporen nuevos contenidos, valores y capacidades que hasta este momento han brillando por su ausencia en diferentes materias y disciplinas.

Tras haber realizado una revisión bibliográfica (Comisión de las comunidades Europeas, 2009; Comisión Europea, 2008; González, y Wagenaar, 2003; Pérez Gómez, 2010; Perrenoud, 2008a; Perrenoud, 2008b; Perrenoud, 2009), diferentes autores señalan que la pedagogía que interesa llevar a cabo en la escuela actual debe estar enfocada por competencias, debido principalmente a dos causas:

- Porque esa sería el mejor método a la hora de formar a ciudadanos competentes para solventar la situación actual de recesión económica.
- Y porque este podría llegar a ser uno de los enfoques que ayude a reducir el elevado porcentaje de alumnado con fracaso escolar y abandono que se dan en los centros educativos.

En relación a tales causas, se puede decir que las políticas de los países occidentales se han preocupado por la calidad de la educación, ya que esta se encuentra en un proceso de gran transformación, con lo que se pretende conseguir que:

> "*Europa sea la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con más cohesión social*" (MEPSYD, 2010: 2).

Actualmente se han conseguir unos grandes avances en materia de educación, puesto que ésta se ha universalizado consiguiendo los niveles de la unión europea, pero no obstante, el fracaso escolar y el abandono escolar temprano siguen estando vigentes y siguen siendo un problema internacional y nacional a resolver. Para ello los diferentes países occidentales se han puesto en marcha para modificar y mejorar el sistema educativo enfocado a capacitar a los ciudadanos en las competencias que demanda una sociedad globalizada como en la que vivimos. Competencias que antes no existían porque no se demandaban, en el sentido de que debido al cambio vertiginoso de la misma han nacido nuevos escenarios, así como empleos que antes ni existían, por ello los jóvenes deben salir del sistema educativo con la formación necesaria para poder desarrollarse de manera fructífera en la sociedad de la información y la incertidumbre.

Por consiguiente, la formación por competencias es apoyada por políticas y profesionales de la educación para solventar el problema internacional y nacional del fracaso y abandono escolar temprano del alumnado, se podría decir que es un modo, una opción para reducir las elevadas cifras de estos fenómenos que se dan en las escuelas de los países occidentales (Comisión de Comunidades Europeas, 2009; Comisión Europea, 2008; González, y Wagenaar, 2003; Pérez Gómez, 2010). Puesto que se considera que éste enfoque por competencias les proporciona las capacidades y competencias básicas y necesarias para poder sobrevivir en la sociedad actual. De ahí la insistencia de formarlos desde edades tempranas.

De tal manera es imprescindible que la enseñanza por competencias llegue a ser una realidad en la escuela. Aunque éste enfoque aun esté por demostrar incidiendo en que tal pedagogía es menos elitista que una formación centrada en los saberes, pero lo que sí está claro es que es más adecuada para ayudar a los estudiantes que tienen dificultades o han fracasado y dando sentido a su vida académica (Perrenoud, 2009). Este tipo de formación sería la más adecuada para ofrecer un nuevo aire a la pedagogía actual, pedagogía que tradicionalmente se caracteriza por centrarse en los saberes y en el desarrollo de las capacidades intelectuales básicas olvidando las prácticas sociales (Perrenoud, 2009).

Por tanto, el enfoque por competencias lejos de dar la espalda a los saberes, lo que pretende es vincularlos con las prácticas sociales y situaciones complejas con las que cada día nos encontramos, dando una funcionalidad a los conocimientos que se

adquieren en la escuela. Se centra en la práctica de la enseñanza y en la operatividad de los aprendizajes complementando la teoría de las diferentes disciplinas. Siendo ésta una pedagogía que da más sentido al oficio del estudiante, y ayuda a mantenerse en la escuela a todos aquellos discentes que tienen más dificultades en sus estudios o han fracasado en ellos (Perrenoud, 2008a; Perrenoud, 2008c, Perrenoud, 2009).

En la pedagogía tradicional se proporcionan conocimientos muy extensos y mucha cantidad, siendo esto insuficiente para realizar un oficio. Ocurriría igual, cuando se tienen todas las competencias necesarias para desarrollar un trabajo, pero sin embargo se carece de los saberes, tampoco es suficiente (Perrenoud, 2008a). En consecuencia lo adecuado es una pedagogía que ofrezca los conocimientos y las competencias, habilidades y capacidades para desarrollar un oficio con calidad, eficacia y eficiencia. De esta manera la formación en competencias movilizan los saberes, se desarrolla un "saber-hacer", es decir, se tiene el conocimiento adecuado y además se sabe aplicarlo en el contexto y momento concreto (Perrenoud, 2008b).

Por tanto, Perrenoud (2008b) considera que para educar mediante un enfoque por competencias éste debe estar conectado con otros elementos del sistema educativo, sólo de esa manera tendrá sentido.

Rreferencias

Bolívar, A. y Pereyra, M. A. (2006). El proyecto DeSeCo sobre la definición y selección de competencias clave. Introducción a la edición española. En D. Simona Rychen y L. Hersh salganik (Eds.), *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Málaga Ed. Aljibe

Comisión de Comunidades Europeas (2009). *Competencias clave para un mundo cambiante: proyecto de informe conjunto de 2010 del consejo y de la comisión sobre la puesta en práctica del programa de trabajo "Educación y Formación 2010" (Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones)*. Comisión de Comunidades Europeas. Bruselas.

Comisión Europea (2008). *Mejorar las competencias en el siglo XXI: Agenda para la cooperación europea en las escuelas (Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al*

Comité de las Regiones). Comisión de Comunidades Europeas. Bruselas. Disponible en http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0425:FIN:Es:PDF

González, J. y Wagenaar (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase uno*. Bilbao: Universidad de Deusto

MEPSYD. Conferencia de Educación (2010*). Informe 2009: Objetivos educativos y puntos de referencia 2010*. Madrid: MEPSYD. Secretaría General Técnica

Pérez, Á. (2010). Aprender a educar nuevos desafíos para los docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *68*(24,2), 37-60

Perrenoud, P. (2009). Enfoque por competencias ¿Una respuesta al fracaso escolar? *Pedagogía Social*, 16, 45-64

Perrenoud, P. (2008a). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico II: Formación centrada en competencias (II). Recuperado el 05 del 05 de 2012 de http://www.redu.m.es/Red_U/m2

Perrenoud, P. (2008b). ¿Efecto de moda o respuesta decisiva ante el fracaso escolar? En P. Perrenoud (Ed.), *Construir competencias desde la escuela* (pp. 93-113). Santiago de Chile: Ediciones Noreste

Perrenoud, P. (2008c). Programas escolares y competencias. En P. Perrenoud (Ed.), *Construir competencias desde la escuela* (pp. 43-62). Santiago de Chile: Ediciones Noreste

EL FRACASO ESCOLAR EN MELILLA

Rebeca Benzaquén Chocrón y Clara Campoy Barreiro

Universidad de Granada

Resumen

España tiene un gran problema relacionado con el ámbito educativo, y no es otro que el fracaso escolar. Las conclusiones generales que presenta el informe PISA (2013) presenta un estancamiento en el rendimiento escolar en la educación obligatoria. Además, Ceuta y Melilla presentan en la actualidad el mayor índice de fracaso escolar de toda España. Es por ello, que nuestra investigación se centra en la ciudad de Melilla. Algunas de las causas más frecuentes de fracaso escolar en esta ciudad son la escolarización tardía, el insuficiente conocimiento de la lengua española y la situación de pobreza en la que se encuentran las familias.

Abstract

Spain has a big problem with the education sector, and is none other than school failure. The general conclusions presented in PISA (2013) report presents a stagnation in student achievement in compulsory education. In addition, Ceuta and Melilla have currently the highest rate of school failure in Spain. Therefore, our research focuses on the city of Melilla. Some of the most common causes of school failure in this city, such as late enrollment, insufficient knowledge of the Spanish language and must take into account the situation of poverty in which families are.

Marco teórico

Como es evidente, en todos los países la Educación es un pilar fundamental de la sociedad, ya que constituye una herramienta de progreso.

En España existe un gran problema relacionado con el ámbito educativo que es el fracaso escolar. Actualmente, en torno al 25 % de los jóvenes no alcanzan las enseñanzas mínimas obligatorias (Informe PISA, 2012).

El fracaso escolar no se distribuye por igual en la geografía española, Ceuta y Melilla presentan el mayor índice de fracaso escolar de toda España con un 40,7%. (*Datos y Cifras* del curso 2011-2012).

Melilla es una ciudad de 12 km² sita en el norte de África y limítrofe con Marruecos. Esta situación geográfica la dota de unas características especiales como son su gran flujo migratorio y su multiculturalidad. Por lo que resulta evidente la necesidad de realizar investigaciones en esta ciudad para comprender e intervenir en este tipo de alumnos.

Existen diversas propuestas de definiciones de este término, pero una de las más completas es la de Marchesi (2000: p.17) que lo describe como: *(…). La expresión más simple de este hecho se sintetiza en el porcentaje de alumnos que no obtienen la titulación que acredita haber finalizado satisfactoriamente la educación obligatoria.*

A través de una revisión de los principales estudios realizados sobre las causas del fracaso escolar, se han encontrado numerosas causas de dicho fenómenos que agruparemos en tres grandes ámbitos:

Ámbito personal

Algunas investigaciones ponen de manifiesto que la motivación se relaciona con el procesamiento de la información y su vez éste con el rendimiento académico (Núñez, González-Pienda, García, González-Pumariega, Roces, Álvarez y González, 1998).

Ámbito familiar

Las características familiares como la categoría socioeconómica (Gamoran, 2001) o el nivel educativo de los padres (Rumberger y Larson, 1998) también inciden sobre el rendimiento académico del alumno.

Ámbito escolar

En cuanto a las características de la escuela, los centros privados tienen menor riesgo de fracaso (Calero, Choi y Waisgrais, 2010). Sin embargo, estos estudios no son concluyentes ya que estas diferencias no se encuentran al analizar más factores.

Objetivos de la investigación

1) Conocer la opinión de los orientadores respecto al fracaso escolar en Melilla.
2) Conocer las acciones encaminadas a reducir el mismo.

Metodología

Este estudio se ha abordado desde el paradigma interpretativo. En él han participado cinco mujeres, orientadoras de tres centros diferentes (dos institutos públicos y uno concertado) que han mostrado su voluntad de participar.

El instrumento utilizado ha sido una entrevista semi-estructurada de 17 preguntas mediante la cual nos han manifestado sus puntos de vista acerca de la situación actual de fracaso escolar en Melilla, teniendo en cuenta las medidas utilizadas, y las nuevas medidas que propone la ciudad y la nueva ley.

Análisis de datos

Todas las informantes coinciden en señalar el fracaso escolar de Melilla como una problemática tanto a nivel nacional como local.

Centrándonos en las causas del fracaso escolar, los informantes señalan la inmigración, el desconocimiento de la lengua vehicular, la ratio de clase, el entorno y la familia (en términos de interés/desinterés hacia la educación de sus hijos y el nivel socioeconómico). También señalaron una serie de factores secundarios como son: las excesivas materias, el currículum extenso, el ritmo acelerado en las clases, la desmotivación, las características de la adolescencia, falta de estimulación temprana, alimentación inadecuada, dificultad de aprendizaje en Educación Primaria, problemas en la familia, falta de normas, etc.

Respecto a los estudios que se realizan sobre esta problemática, la mayoría de los entrevistados creen saber que se realizan estudios, existiendo además, un gran desconocimiento acerca de las medidas que se llevan a nivel local contra el fracaso escolar.

En cuanto a los centros educativos de la ciudad, todas las informantes creen que existen diferencias entre ellos debido al nivel socioeconómico de la zona donde se encuentre y si se trata de un centro público o concertado.

En relación a las potencialidades del profesorado, afirman que están bien formados, se esfuerzan en superar las dificultades que se le presentan, son competentes y dominan los contenidos. Una de las informantes cree que la formación en fracaso escolar no será la solución y otra señala la falta de habilidades, metodología y conocimientos de pedagogía del profesorado.

Todas las orientadoras coinciden en que de alguna manera, afecta a los alumnos que progresan adecuadamente, la mayoría de ellas señala que repercute en el nivel y en ritmo de la clase y, en consecuencia, en una peor calidad de la enseñanza.

Como medidas para reducir el fracaso escolar, las informantes proponen: refuerzo de la lengua vehicular, mayor implicación de las familias, programas de estimulación temprana, repetición de un curso en Educación Primaria, cambio del enfoque del currículum, menos alumnado por clase, atención más continua e individualizada, además de las llevadas a cabo desde el Departamento de Orientación.

Respecto a la LOMCE, todos los orientadores coinciden al creer que no contribuirá en la mejora de la actual situación de fracaso escolar debido a la ambigüedad del nuevo texto y a su intención clasificatoria del alumnado.

Discusión y conclusiones

Todas las orientadoras entrevistadas confirman que la situación de Melilla es alarmante y preocupante aunque ningún orientador dispone de datos específicos sobre la problemática.

En cuanto a características personales se refiere, entre los factores que nuestros informantes achacan, podemos distinguir varias como las características de los alumnos que les llegan a los centros y las características propias de la adolescencia.

Del discurso de nuestras informantes se desprende que es sumamente importante para las cifras de fracaso escolar la zona en la que esté ubicado el centro . ya que éstas son significativamente mayores en zonas periféricas más pobres socioculturalmente que el resto de colegios ubicados en zonas más céntricas. La tipología del centro también es influyente, y dependen de si es un centro público o concertado. Además, otro factor importante es la ratio de clase como factor relacionado con el bajo rendimiento escolar.

Debemos tener en cuenta que existen diversos problemas con los que hay que enfrentarse para reducir el fracaso escolar como son: la formación del profesorado y de los recortes económicos.

Como posibles medidas para reducir el fracaso escolar encontramos una gran variedad de opciones: el refuerzo de la lengua vehicular, la implicación de las familias, repetir un curso en la etapa de Educación Primaria para reforzar contenidos, el cambio de enfoque del currículum, etc.

Observamos en el discurso de las orientadoras una contradicción. Por un lado afirman que están concienciadas con la temática del fracaso, pero por otro lado reconocen que la metodología que llevan a cabo no recibe retroalimentación de ningún tipo ni se ha modificado. Esto revela la gran laguna que existe entre la teoría y la puesta en práctica.

Este estudio también se interesó por conocer la opinión acerca de la LOMCE dada su cercana implantación. Entre nuestros entrevistados observamos un sentimiento general de desesperanza y disconformidad con la nueva Ley.

Referencias

Calero, J., Choi, A. y Waisgrais, S. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006. *Revista de Educación*, número extraordinario, 225-256.

Gamoran, A. (2001). American schooling and educational inequality: A forecast for the 21st century. *Sociology of Education, 74,* 135-153.

Instituto de Evaluación del MEC (INECSE) (2013). PISA 2012. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). RESULTADOS. Madrid: Ministerio de Educación. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/nota-pais-esp-ocde-pisa-2012.pdf?documentId=0901e72b8178650dINFORME PISA

Marchesi, A. (2000). *Controversias en la educación española*. Madrid. Alianza.

Núñez, González-Pienda, García, González-Pumariega, Roces, Álvarez y González, (1998). *Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico.* Universidad de Oviedo y Universidad de Navarra.

Rumberger, R. W. y Larson, K. A. (1998). Towards explaining differences in educational achievement among Mexican American and language minority students. *Sociology of Education*, *71*(1), 68-92.

EL USO DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL PARA LA CONVIVENCIA EN EL AULA

Mª Inmaculada López Núñez* y Vicente Alonso Fontelos**

**Profesora Titular, Facultad de Psicología, Universidad Complutense de Madrid;*

***Master Ciencias de la Comunicación*

Resumen

Desde que la UNESCO promoviera estudios en 1972, 1996, y en 2002 se especificara un programa de ocho Competencias básicas, la investigación en neurociencia, psicología y educación de los últimos años han cambiado la manera de entender el funcionamiento del cerebro en los procesos de toma de decisiones y emociones, colocando la Competencia emocional en parte esencial de las mismas. Este trabajo plantea una revisión del estado de la cuestión y la comprobación del uso de la Competencia emocional como herramienta para combatir los problemas de convivencia en el aula y los comportamientos conflictivos. Se recogen programas de gestión emocional para la resolución creativa de esos conflictos; bien, aplicados como programas específicos en todos los niveles educativos, al margen del "currículo"; bien, incorporando la Competencia emocional con el resto de Competencias básicas. El trabajo concluye destacando que la adopción de estos programas basados en la implementación de las emociones y los sentimientos en la educación humana, con implicación de toda la comunidad educativa y de la familia como primera escuela de aprendizaje emocional, repercuten en la mejora de la solución de conflictos y convivencia escolar.

Abstract

From UNESCO to promote studies in 1972, 1996, and in 2002 an eight skills are specified, research in neuroscience, psychology and education in recent years have changed the way of understanding how the brain processes taking making and emotions, placing emotional competence essential part thereof. This paper presents a review of the state of the question and checking the use of emotional competence as a tool to combat the problems of coexistence in the classroom and conflicting behaviors. Emotional management programs for creative resolution of these conflicts are collected; well as

specific programs implemented in all levels of education," outside the curriculum "; well, incorporating the emotional competence with the rest of basic skills. The paper concludes by noting that the adoption of these based on the implementation of emotions and feelings in human education, with involvement of the entire school community and the family as the first school for emotional learning programs have an impact on improving the solution conflict and school life.

Introducción

A partir de la década de 90 con la difusión del término "Inteligencia Emocional" el constructo psicológico de las emociones pasa a ser un tema de estudio relevante en el escenario científico de las ciencias sociales y humanas. Salovey y Mayer (1990) fueron los primeros en utilizar el concepto de inteligencia emocional, atribuyéndoles las siguientes capacidades:

- Reconocer las propias emociones
- Manejar las propias emociones
- Empatía
- Crear relaciones sociales
- Motivación

La competencia emocional es un concepto que se derivó de la inteligencia emocional, y que según la bibliografía consultada, Bar-On (1997), Goleman(1995), Saarni(2000), y Bisquerra (2003), se puede definir como un conjunto de habilidades que permiten al individuo identificar y manejar las propias emociones y mantener buenas relaciones con el medio, lo que implica tener empatía y habilidades socio emocionales.

Método

El presente trabajo realiza una revisión bibliográfica de la investigación y resume los principales hallazgos en lo referente al uso de la competencia emocional para la resolución de conflictos y mejora del rendimiento escolar y la convivencia en el aula.

Resultados

- **Importancia de la educación emocional en la enseñanza**

La educación debería hacerse cargo del desarrollo del individuo tanto en el ámbito cognitivo, como emocional. Bisquerra (2000) define la educación emocional como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional siendo un complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social.

- **Estrategias para el desarrollo socio emocional**

● *Orientación ocasional: Consiste que el docente introduzca temas relativos a la educación emocional en el momento de impartir sus clases.*

● *Programas en paralelo: Acciones que se realizan al margen de las diversas materias curriculares*

● *Asignaturas optativas*

● *Créditos de síntesis: Se realizan durante un breve periodo de tiempo y en las que se trata de integrar los conocimientos de las diversas materias.*

● *Acción tutorial*

● *Integración curricular: De forma transversal a lo largo de las diversas materias académicas, y a lo largo de todos los niveles educativos.*

● *Integración curricular interdisciplinaria: A partir de la "integración curricular".*

● *Sistemas de Programas Integrados (SPI): Interrelacionar programas diversos (orientación profesional, estrategias de aprendizaje, prevención de consumo de drogas, etc.).*

- **Programas de desarrollo emocional y resolución de conflictos**

Relacionan aspectos de la compresión emocional tanto propia como de los demás, la expresión emocional, la autoestima y las relaciones interpersonales. Son programas para trabajar en el contexto del aula o en tutorías, y tienen un papel fundamental para la socialización del individuo con su entorno y su eficacia auto percibida.

Enfoque curricular:

conjunto de actividades instruccionales con objetivos diseñados para producir cambios en el conocimiento, las actitudes y los comportamientos del estudiante relacionados con

su comprensión del conflicto, sus actitudes y la habilidad para usar la comunicación y las destrezas de solución de forma constructiva.

Enfoque de programas de mediación entre compañeros:

actividad por un estudiante imparcial no implicado en el conflicto (mediador) para ayudar a los estudiantes que sufren el conflicto (disputantes), para alcanzar una solución pacífica, equitativa y cooperativa.

Enfoque del aula pacifica:

Es una metodología de aula global, que integra la resolución de conflictos en el currículo académico central incluyendo además, una metodología pedagógica de aprendizaje cooperativo (Jonhson y Jonhson, 1992).

- **El papel de la familia y la formación del docente**

La familia educa las competencias emocionales de los niños a partir de influencias directas o indirectas en el curso de la socialización emocional. La socialización directa es aquella en que los padres favorecen una conducta emocional de sus hijos, normalmente a través de un rol instructivo u organizador.

La socialización indirecta son las influencias no explícitas de modificar la conducta emocional del niño. Los niños observan las expresiones emocionales de los padres y pueden aprender por aprendizaje vicario.

Sin embargo también debe considerarse que las interacciones de padres e hijos se producen en sentido bidireccional (Eisenberg et al., 1997), por lo que el temperamento del niño repercute en las manifestaciones emocionales de los padres y por tanto en los modelos que estos proporcionan.

La escuela como espacio de socialización de las emociones influirá directamente a través del diseño curricular base, los proyectos curriculares de centro y el currículo planificado por el profesor. Las actividades de intervención pueden fracasar si los docentes no tienen la formación y competencias adecuadas (consciencia emocional, auto-control, habilidades comunicativas…). Para que promueva un clima escolar positivo, necesitará de herramientas, y no sólo de la formación del “saber hacer” sino más bien del “saber ser”.

Conclusiones

El desarrollo de las emociones es fundamental y necesario para cualquier individuo, incluso debe ir dirigido no solo a los alumnos, sino a los profesores de todos los niveles educativos.

El desarrollo integral del ser humano incluye desarrollar las competencias emocionales con la finalidad de capacitar al individuo para afrontar los retos de la vida cotidiana. En ese desarrollo los docentes no son ajenos, para que puedan impartir conocimientos sobre emociones y contribuir al desarrollo emocional, es indispensable que su formación sea la apropiada.

Para mejorar la convivencia en el aula, el profesorado pone en juego no solo sus competencias emocionales, sino sus conocimientos sobre intervención de conflictos; la bibliografía consultada pone de manifiesto que gran parte del profesorado trabaja de manera asistemática la prevención de los conflictos interpersonales del alumnado, y hace poco uso de los programas de desarrollo emocional y de la mediación.

Es muy conveniente que el educador (en este sentido los propios padres, madres, maestros o responsables de la educación de los niños o niñas) tenga una base teórica-práctica de las emociones. Saber manejar las emociones, transmitirlas y regularlas, así como tener una postura empática y ofrecer lo que hay de mejor al entorno.

La educación emocional es una innovación educativa que se justifica en las necesidades sociales. La finalidad es el desarrollo de competencias emocionales que contribuyan a un mejor bienestar personal y social.

Referencias

Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i):* Technical manual. Canadá: Multi-Health Systems.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE), 21*(1), 7-43.

Eisenberg, N., Fabes, R. y Losoya, S. (1997). Emotional Responding; Regulatión, Social Correlates, and Socialization, 129-163. En Salovey, P. y Sluyter, D. (Eds.) *Emotional Development and Emotional Inteligence. Educational Implication*. Nueva York: Basic Books.

Goleman, D. (1995*). La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós

Jonhson, D. y Jonhson, R. (1992). *Creative controversy: Intelectual change in the classroom.* Edina: Interaction Book Company.

Saarni, C. (2000). Emotional Competence. A. Developmental Perspective. En R. Bar-On y J.D.A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp.68-91). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.

Salovey, P., y Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. Imagination, *Cognition, an Personality, 9*, 185-211.

CAPACIDAD PARA EL AFRONTAMIENTO DE SITUACIONES ESTRESANTES DE LOS PENADOS POR VIOLENCIA DE GÉNERO EN LA FASE DE INGRESO

Ramón Arce*, Dolores Seijo* y María José Vázquez**

**Departamento de Psicología Organizacional, Jurídica-Forense y Metodología de las Ciencias del Comportamiento. Universidad de Santiago; ** Departamento Análisis e Intervención Psicosocioeducativa. Universidad de Vigo.*

Resumen

La competencia socio-cognitiva se describe por la capacidad del individuo para usar los recursos personales y ambientales, facilitadores de comportamientos normalizados. Así, aunque no contamos con una taxonomía consensuada de qué destrezas la definen, existe acuerdo en señalar que la competencia cognitiva se compone, entre otras, de la capacidad de resolución de problemas. En este sentido, se señala que el nivel de competencia cognitiva se relaciona con el grado de comportamiento antisocial y delictivo. Así, estamos interesados en conocer cuáles son las estrategias de afrontamiento que emplean los penados por violencia de género en fase de ingreso penitenciario, en contextos estresantes y propicios para la violencia de género. Para ello, efectuamos un estudio de campo en el que fueron evaluados un total de 250 condenados por violencia de género, al ingreso en el programa de tratamiento penitenciario. Los resultados obtenidos revelan que los penados por violencia de género afrontan los problemas y situaciones estresantes propicias para la violencia de género mediante estrategias de afrontamiento desadaptativas, que son propias de incompetencia social y vinculadas con comportamientos antisociales y delictivos.

Abstract

Socio-cognitive competence is described as the individual's ability to use personal and environmental resources to facilitate normalized behaviour. Though there is no consensually agreed taxonomy defining the relevant skills, it is widely accepted that cognitive competence consists of problems solving and other skills. Moreover, the level of cognitive competence appears to be related to the degree of antisocial and delinquent behaviour. Thus, the aim of this study was to determine the coping strategies used by convicted male intimate-partner violence (IPV) offenders before entering prison, which

is a stressful context that may trigger further gender violence. A field study was undertaken to assess a total of 250 male detainees sentenced for gender violence, who were admitted to a prison treatment programme. The results reveal that IPV offenders cope with stressful problems and situaciones conducive to gender violence by employing desadaptative coping strategies, which are characterisitic of social incompetence and associated to antisocial and delinquent behaviour.

Introducción

La competencia socio-cognitiva es la moneda de dos caras que discrimina entre delincuentes y personas normalizadas. La cara delictiva se define, como es obvio, por la incompetencia, esto es, la carencia de recursos sociales y cognitivos, que faciliten comportamientos normalizados, especialmente en contextos estresantes. Por el contrario, la competencia se caracteriza por la capacidad para usar los recursos ambientales y personales para alcanzar un desarrollo adecuado (Waters y Sroufe, 1983). No obstante, no existe una taxonomía consensuada de cuáles son las destrezas que componen la competencia (Del Prette y Del Prette, 2006), aunque todas coinciden en que gravitan en torno a dos dimensiones, sociales (p.ej., red social) y cognitivas (p.ej., resolución de problemas), que conforman un conjunto, cuya composición expresa el riesgo de desviación social que presenta cada sujeto (Arce, Fariña, y Vázquez, 2011). El peso de cada una de las destrezas en la explicación del comportamiento delictivo o en la protección frente a éste tampoco es universal, sino que está mediado por un efecto de contexto (Semrud-Clikeman, 2007) y del nivel de desarrollo evolutivo del sujeto (Arce, Fariña, Seijo, y Mohamed-Mohand, 2010). A este respecto, Arce y Fariña (2010) en el Programa Galicia de Reeducación de Maltratadores propusieron que una capacidad clave en este tipo de poblaciones sería la carencia de capacidad para la resolución de problemas, que se limitaría en el agresor de género, únicamente a este contexto. Para poner a prueba esta hipótesis diseñamos un estudio de campo para conocer las técnicas de resolución de problemas de maltratadores en la fase de ingreso penitenciario, en contextos propicios para la violencia de género.

Método

Participantes

En este estudio participaron un total de 250 penados por violencia de género con una media de edad de 40.7 años (*DT* = 13.4). Todos eran primarios y estaban condenados únicamente por violencia de género.

Procedimiento

Los penados fueron evaluados en las estrategias de afrontamiento ante situaciones estresantes propicias para la violencia de género, en la fase de evaluación de ingreso al tratamiento penitenciario, al que acudían por sentencia judicial. La evaluación se realizó previamente a cualquier tipo de intervención, todos eran primarios y se descartaron aquellos en los que, además de la condena por violencia de género, concurría algún otro delito.

Instrumento de medida

El afrontamiento fue evaluado a través del Coping Responses Inventory (CRI) Moos (2010). El CRI consta de dos partes. En la primera se le pregunta al sujeto por el problema más grave por el que haya pasado en los últimos 12 meses; en nuestro caso, relacionado con la violencia de género, de modo que permite conocer cómo el penado afronta las situaciones estresantes en este contexto. En la segunda, el sujeto responde a 48 ítems informando de la frecuencia con que reacciona ante problemas, como el que señaló en la parte 1 (forma disposicional). El inventario se estructura en torno a 8 escalas, eso es, estrategias de resolución de problemas: Análisis lógico (LA), Reencuadre positivo (PR), Búsqueda de orientación y apoyo (SG), Resolución de problemas (PS), Evitación cognitiva (CA), Aceptación o resignación (AR), Búsqueda de actividades alternativas (SR), y Descarga emocional (ED).

Resultados

Los resultados de la comparación de la población de penados por violencia de género con la población normativa (T = 50, esto es, la media de la población normativa) mostraron que la población de penados se diferenciaba significativamente de la normativa en las 8 estrategias de afrontamiento empleadas a la hora de encarar

situaciones estresantes propicias para la violencia de género (ver Tabla 1), recurriendo en menor medida que la población normativa a las estrategias análisis lógico (intentos cognitivos de entender y prepararse mentalmente para un estresor y sus consecuencias); reencuadre positivo; búsqueda de orientación y apoyo (intentos comportamentales de buscar información, asesoramiento y apoyo); resolución de problemas; y en mayor medida a las estrategias de evitación cognitiva; aceptación-resignación; búsqueda de actividades alternativas; y descarga emocional. Dimensionalmente, los penados tienden a resolver estas situaciones estresantes por medio de estrategias evitativas, tanto cognitiva como comportamentalmente (búsqueda de actividades alternativas y descarga emocional).

Tabla 1. *Prueba t para una muestra con el valor de prueba T = 50.*

				IC95%		
Variable	***t***	***p***	M_D	**Inferior**	**Superior**	***d***
Análisis lógico	-11.59	.000	-7.40	-8.66	-6.14	-0.73
Reencuadre positivo	-3.17	.002	-1.67	-2.70	-0.63	-0.20
Búsqueda de orientación y apoyo	-11.00	.000	-6.24	-7.36	-5.12	-0.70
Resolución de problemas	-2.99	.003	-2.16	-3.59	-0.74	-0.31
Evitación cognitiva	4.94	.000	2.83	1.70	3.96	0.19
Aceptación o resignación	3.05	.003	1.92	0.68	3.17	0.19
Búsqueda de actividades alternativas	6.53	.000	4.05	2.83	5.27	0.41
Descarga emocional	7.00	.000	4.93	3.54	6.31	0.44

Nota. *gl*(249). M_D: diferencia de medias entre la *M* de la muestra y el valor de prueba 50.

Discusión

En conclusión, los penados por violencia de género afrontan los problemas y situaciones estresantes propicias para la violencia de género por medio de *estrategias de afrontamiento desadaptativas* (Feelgood, Cortoni, y Thompson, 2005), que son propias de incompetencia social y vinculadas con comportamientos antisociales y delictivos, por medio de la pérdida de control emocional que siguen a la evitación (Arce, Fariña, y

Vázquez, 2011). Por el contrario, la población normativa recurre a *estrategias adaptativas de afrontamiento*, esto es, más competentes socialmente. En suma, la población de penados por violencia de género muestra incompetencia en un componente de las funciones ejecutivas, las destrezas para la resolución de problemas (Ciarrochi, Scoot, Deane, y Heaven, 2003), y, dado que dicha incompetencia implica estrategias cognitivas y comportamentales, la intervención requiere indefectiblemente de una aproximación multimodal, o sea, en las cogniciones y en el comportamiento, prestando así apoyo a las predicciones de Arce y Fariña (2010) para el tratamiento de maltratadores.

A**gradecimientos:** Investigación financiada por la Dirección General de Investigación y Gestión del Plan Nacional de I+D+I del Ministerio de Ciencia e Innovación, EDU2011-24561.

Referencias

Arce, R., y Fariña, F. (2010). Diseño e implementación del Programa Galicia de Reeducación de Maltratadores: Una respuesta psicosocial a una necesidad social y penitenciaria. *Intervención Psicosocial, 19*, 153-166.

Arce, R., Fariña, F., y Vázquez, M.J. (2011). Grado de competencia social y comportamientos antisociales delictivos y no delictivos en menores. *Revista Latinoamericana de Psicología, 43*, 473-486.

Arce, R., Seijo, D., Fariña, F., y Mohamed-Mohand, L. (2010). Comportamiento antisocial en menores: Riesgo social y trayectoria natural de desarrollo. *Revista Mexicana de Psicología, 27*, 127-142.

Ciarrochi, J., Scoot, G., Deane, F.P., y Heaven, P.L. (2003). Relations between social and emotional competence and mental health: A construct validation study. *Personality and Individual Differences, 35*, 1947-1963.

Del Prette, Z.A., y Del Prette, A. (2006). *Psicologia das habilidades sociais na infância*. Petrópolis, Brasil: Vozes.

Feelgood, S., Cortoni, F., y Thompson, A. (2005). Sexual coping, general coping, and cognitive distortions in incarcerated rapist and child molesters. *Journal of Sexual Aggression, 11*, 157-170.

Moos, R.H. (2010). *CRI-A. Inventario de Respuestas de Afrontamiento para Adultos*. Madrid: TEA.

Semrud-Clikeman, M. (2007). *Social competence in children*. Nueva York, NY: Springer.

Waters, E., y Sroufe, L.A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review, 3*, 79-97.

EFECTOS DEL TRATAMIENTO DE MALTRATADORES EN LOS PROCESOS DE CAMBIO

Francisca Fariña*, Ramón Arce y Mercedes Novo****

**Departamento de AIPSE. Universidad de Vigo; **Departamento de Psicología Organizacional, Jurídica-Forense y Metodología de las Ciencias del Comportamiento. Universidad de Santiago de Compostela*

Resumen

El estudio de los efectos de la intervención con los agresores en violencia de género, se ha centrado en la medida de la reincidencia, evaluada a través de informes policiales o informes ofrecidos por las víctimas. Si bien la evaluación de programas incluye como principal objetivo de resultado evitar la reincidencia de los agresores, también han de contemplarse el análisis de objetivos operacionales y de proceso que dan cuenta del progreso de cada penado. Concretamente, estamos interesados en analizar la asunción de la responsabilidad y de adherencia real y progreso de los penados en el tratamiento. Para ello, nos planteamos un estudio en el que examinamos los procesos de cambio, como un indicador sutil de la eficacia del tratamiento en penados primarios por violencia de género. Participaron un total de 300 penados primarios en tratamiento penitenciario por violencia de género. Los resultados revelan que los tratamientos penitenciarios de los condenados por violencia de género no alcanzan los objetivos deseados, el estadio de *mantenimiento*, limitándose al logro del estadio 3 del modelo transteórico de cambio (Prochaska y DiClemente, 1982) *preparación para el tratamiento*, esto es, el agresor toma la decisión de cambiar y acepta el compromiso del tratamiento, pero ni dispone de las habilidades y destrezas para ello, ni para el mantenimiento de las conductas alternativas a la violencia.

Abstract

Study on the effects of an intervention programme on intimate-partner violence (IPV) offenders by focusing on the assessment of recidivism using police and victim reports. Though the primary objective of any intervention programmes is to curtail recidivism, operational and process outcomes indicative of the offender's progress should also be analysed. Thus, the study focused on assessing the offender's willingness to accept

responsibility, treatment adherence, and progress by examining the process of change, as a discrete indicator of treatment efficacy for first-time IPV offenders. The sample consisted of a total of 300 first-time offenders undergoing treatment in prison. The results reveal that prison treatment for first-time IPV offenders failed to meet the initial objectives i.e., the *maintenance* stage of the Transtheoretical Model of Change (Prochaska and DiClemente, 1982). Offenders achieved stage 3, *preparation for treatment*, whereby the offender decides to change and accepts treatment, but lacks the abilities and skills to do so or to achieve the maintenance of alternative behaviour to violence.

Introducción

En un reciente meta-análisis, Arias, Arce y Vilariño (2013) hallaron un tamaño del efecto del tratamiento promedio positivo, δ = 0.41, pero no significativo, en tanto que la modalidad de intervención no se mostró como un moderador significativo de la reincidencia. No obstante, sí encontraron intervenciones concretas con efectos positivos y significativos. A nivel explicativo plantearon que pudiera ser que las intervenciones, no alcancen, en general, los objetivos ineludibles de eficacia de asunción de la responsabilidad y adherencia real y progreso en el tratamiento. Estas últimas, son fácilmente manipulables en la medida estándar del progreso y adherencia: las distorsiones cognitivas (Novo, Fariña, Seijo, y Arce, 2012). Por ello, nos planteamos un estudio de campo con el ánimo de conocer los efectos del tratamiento penitenciario en penados primarios por violencia de género en los procesos de cambio, como un indicador sutil de la eficacia del tratamiento.

Método

Participantes

En este estudio participaron un total de 300 penados por violencia contra la mujer que cumplían una sentencia en prisión o sustitutoria en la comunidad. Todos eran primarios y estaban condenados a menos de dos años de prisión.

Intervención

Las intervenciones practicadas con los penados implicaron diversas modalidades de intervención: cognitiva conductual, modelo Duluth, clínica, criminológica.

Instrumento de medida

Se aplicó el Inventario de Procesos de Cambio adaptado a Maltratadores de Género (Arce y Fariña, 2005). Este inventario, que consta de 40 ítem, fue elaborado conforme a las directrices teóricas que se desprenden de las hipótesis de trabajo de Prochaska y DiClemente (1982), y basado en el inventario de procesos de cambio para fumadores desarrollado por ellos (DiClemente y Prochaska, 1985). La adaptación consistió en la modificación de las expresiones del original, por otras referidas a la violencia de género. Los penados respondieron en una escala de 4 puntos tipo Likert a la frecuencia con que utilizan las estrategias cognitivo-conductuales descritas. El objetivo central de medida del inventario es la identificación de los diez procesos de cambio y, por extensión, conocer en cuál de los seis estadios de cambio se halla(n).

Con los datos de nuestra muestra observamos una consistencia interna del inventario satisfactoria, $\alpha = .83$.

Resultados

Los resultados (ver Tabla 1) de la comparación del nivel informado por los penados tras cumplimentar el tratamiento mostraron evidencia dispar para los efectos del tratamiento en los procesos de cambio. Así, se observan desde efectos positivos del tratamiento en el aumento de la concienciación, autoliberación y relieve dramático, a efectos de neutralización de resistencia al cambio en liberación social, reevaluación ambiental y manejo de contingencias, hasta el mantenimiento de resistencia al cambio en auto-reevaluación, contracondicionamiento, control de estímulos y relaciones de ayuda. Ahora bien, no han tomado conciencia, por ejemplo, de la representación social de la violencia de género (liberación social), ni del impacto (reevaluación ambiental), y tampoco han desarrollado estrategias que permitan la emisión de conductas relacionadas con el cambio conductual (manejo de contingencias). Dimensionalmente, la población de penados concluye el tratamiento con una actividad cognitiva generadora de

conciencia del problema que padecen de violencia de género y machista y de ansiedad por las reacciones emocionales adversas experimentadas en relación al comportamiento violento de género ejercido. Conductualmente, el cambio experimentado tras el tratamiento se limita a la asunción de que pueden adquirir o desarrollar las habilidades necesarias para controlar los comportamientos violentos (efecto de la concienciación), sin observar que se impliquen en la generación y consolidación de un patrón de conductas alternativo a la violencia. Así pues, la población de penados primarios, tras el tratamiento penitenciario, se encuentran en el estadio 3 del modelo transteórico (Prochaska y DiClemente, 1982), *preparación para el cambio*.

Tabla 1. *Prueba t para una muestra con el valor de prueba 0.*

				IC95%		
Variable	***t***	***p***	M_D	**Inferior**	**superior**	***d***
Aumento de la concienciación	4.96	.000	0.97	0.59	1.35	0.29
Auto-liberación	6.26	.000	1.37	0.94	1.80	0.36
Liberación social	-1.71	.089	-0.26	-0.56	0.04	-0.10
Auto-reevaluación	-3.22	.001	-0.65	-1.05	-0.25	-0.19
Reevaluación ambiental	-1.01	.315	-0.20	-0.58	0.19	-0.06
Contracondicionamiento	-4.24	.000	-0.81	-1.18	-0.43	-0.25
Control de estímulos	-8.16	.000	-1.47	-1.82	-1.12	-0.47
Manejo de contingencias	-0.83	.410	-0.19	-0.63	0.26	-0.05
Relieve dramático	4.31	.000	0.91	0.50	1.33	0.25
Relaciones de ayuda	-5.80	.000	-1.02	-1.37	-0.67	-0.45

Nota. *gl*(299). M_D: diferencia de medias entre la *M* de la muestra y el valor de prueba 0.

Discusión

A nivel general, los tratamientos penitenciarios de los condenados por violencia de género no alcanzan los objetivos deseados, el estadio de *mantenimiento*, limitándose al logro del estadio 3 del modelo transteórico de cambio (Prochaska y DiClemente, 1982) *preparación para el tratamiento*, esto es, el agresor toma la decisión de cambiar y acepta el compromiso del tratamiento, pero ni dispone de las habilidades y destrezas para ello, ni para el mantenimiento de las conductas

alternativas a la violencia. En este sentido, los programas de intervención han de considerar este objetivo como específico de la intervención e intermedio para el logro y consecución de otros objetivos de resultado. Así, por ejemplo, la aceptación de la responsabilidad, posibilita que los penados acepten las consecuencias de sus conductas y asuman y mantengan las estrategias de cambio.

Agradecimientos: Esta investigación ha sido financiada por la Dirección General de Investigación y Gestión del Plan Nacional de I+D+I del Ministerio de Ciencia e Innovación, EDU2011-24561

Referencias

Arias, E., Arce, R., y Vilariño, M. (2013). Batterer intervention programmes: A meta-analytic review of effectiveness. *Psychosocial Intervention, 22*, 153-160.

Arce, R., y Fariña, F. (2005). *Inventario de Procesos de Cambio adaptado a Maltratadores de Género*. Santiago de Compostela: Unidad de Psicología Forense.

DiClemente, C. C., y Prochaska, J. O. (1985). Processes and stages of self-change: coping and competence in smoking behavior change. En S. Shiffman y T. A. Wills (Eds), *Coping and substance use* (pp. 319-343). San Diego, CA: Academic Press.

Norcross, J. C., Prochaska, J. O., Guadagnoli, E., y DiClemente, C. (1984). Factor structure of the levels of attribution and change (LAC) scale in samples of psychotherapists and smokers. *Journal of Clinical Psychology, 40*, 519-528.

Novo, M., Fariña, F., Seijo, D., y Arce, R. (2012). Assessment of a community rehabilitation programme in convicted male intimate-partner violent offenders. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 12*, 219-234

Prochaska, J. O., y DiClemente, C. C. (1982). Transtheoretical therapy: Toward a more integrative model of change. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice, 19*, 276-278.

ANÁLISIS DE LAS CAIDAS EN EL ADULTO MAYOR. SÍNDROME POST-CAIDA

[*]Patricia Pastor Muñoz, [*,]Noemí Gil Fernández, [*]Minerva Hernández Sánchez y [***]María Luisa Ballesta Fernández**

** Universidad de Almería; **Universidad de Extremadura; *** Universidad de Murcia.*

Resumen

Las caídas constituyen uno de los Síndromes Geriátricos de mayor envergadura, tanto por la incidencia de las mismas en ésta franja de edad, como por las repercusiones sociales y económicas que conllevan. Tras sufrir una caída, puede aparecer el denominado "Síndrome post-caída", en el que se producen modificaciones emocionales, psicológicas y sociales en el anciano, tales como: pérdida de la autonomía e independencia, disminución de actividades sociales y la sensación de inseguridad y fragilidad. Con la realización de éste trabajo se pretenden analizar las caídas y la marcha humana del adulto mayor, así como describir el Síndrome post-caída y proponer un programa educacional que ayude a solventarlo. La metodología llevada a cabo ha sido una búsqueda bibliográfica en base de datos científicas. Se realizó una limitación en el tiempo a los últimos veinte años y se seleccionó la documentación de mayor relevancia y actualidad. Como conclusiones se obtuvieron que la recuperación psicológica y emocional del paciente y la familia es fundamental para la prevención de futuras caídas. La intervención debe ser precoz y llevada a cabo por el entorno social y profesional del anciano.

Palabras clave: Accidentes caídas, Geriatría, Intervención, Educación, Psicología, Salud del Anciano.

Abstract

Falls are one of the largest Geriatric Syndromes both the incidence of the same in this age group such as social and economic repercussions. After suffering a fall, the so-called "post-fall Syndrome" may occur, in which emotional, psychological and social changes in the elderly, such as occur: loss of autonomy and independence, decreased social activities and the sense of insecurity and fragility. With the completion of this work aims at assessing the human gait and falls of the elderly, and to describe the post-

fall syndrome and propose an educational program to help solve it. The methodology has been carried out a literature search on the basis of scientific data. A limitation was made in time to the last twenty years and the most relevant documents and currently selected. The following conclusions were obtained that psychological and emotional recovery of the patient and the family is central to the prevention of future falls. The intervention must be early and carried out by the social and professional environment of the elderly.

Keywords: Accidents from falls, Geriatrics, Intervention, Education, Psychology, Health of the Elderly.

Introducción

Los datos estadísticos sobre la prevalencia de caídas en el adulto mayor son relevantes. En mayores de 65 años, la caída es la causa más frecuente de accidentes, aumentando ésta proporción en un 50% en mayores de 80 años. En los ancianos institucionalizados, la incidencia se estima en el 50% anual. Un dato característico respecto a la institucionalización es que un porcentaje elevado de los ancianos que recurren a éstos medios, lo realizan tras sufrir una caída. Según la OMS, las caídas son la tercera causa de discapacidad crónica en las personas mayores. (Carrillo y Collado, 2006; Da Silva y Gómez, 2008).

La caída se define como una precipitación al suelo, repentina, no prevista e involuntaria. Tras ella, se puede producir o no, una lesión secundaria y generalmente es confirmada por el paciente o por un testigo presencial. Cualquier individuo puede sufrir una caída pero es en la población geriátrica, dadas sus características especiales, donde la proporción es mayor (Vellas, Faisant, Lauque, Seudehil y Baumgartner, 1996).

Para iniciar la locomoción, el ser humano precisa mantener el equilibrio tanto al inicio de la marcha como en los consecutivos pasos de forma que se consiga una postura vertical y un paso rítmico. Para ello, además de necesitar un soporte musculo-esquelético, precisará la integración de los reflejos posturales, estímulos visuales, propioceptivos y vestibulares (Daza, 2007).

Durante el proceso de envejecimiento, se producen una serie de cambios fisiológicos en el anciano de forma que lo predisponen a sufrir caídas, como son, la aparición de rigidez muscular, mayor inestabilidad y balanceo al andar y perdida de

agudeza visual y auditiva. (Lenardt, et al., 2013).

Metodología

Se realizó una búsqueda bibliográfica del tema en cuestión utilizando las palabras clave seleccionadas. Las bases de datos utilizadas fueron: Cuiden, Elsevier y Scielo. Se realizó una limitación en el tiempo a los últimos quince años y se seleccionó la documentación de mayor relevancia y actualidad.

Resultados

La marcha humana del anciano.

Serían múltiples los factores que pueden intervenir en la marcha del individuo de forma que pueden alterarla. Según explica Prat (2005), a nivel extrínseco, factores como la vestimenta, el calzado, las diferentes superficies de apoyo por las que se camine y el peso transportado, influirían en la marcha. A nivel intrínseco, otros factores como la edad y el sexo, también la afectarían. A nivel psicológico, cabe destacar que la personalidad, los sentimientos y emociones presentes el individuo, influirían también en la locomoción humana. A nivel físico y fisiológico, como las medidas antropométricas que presente el sujeto y las diferentes patologías que pueda presentar, pueden influirían igualmente en el ciclo de la marcha.

Según resumen Collado, Pascual, Álvarez y Rodríguez (2003), las principales causas que suelen producir alteraciones en la marcha del anciano, son:

- Alteraciones de los sentidos (problemas en la vista y oído) así como a nivel cognitivo (cuadros demenciales).
- Sistema neuromuscular alterado.
- Patología muscular y articular.
- Alteraciones producidas por iatrogenia (farmacología relajante, intervenciones quirúrgicas, etc.).

Cuanto mayor sea el número de factores de riesgo presentes, mayor será el riesgo de sufrir una caída, considerándose al individuo con algún nivel de deterioro funcional y mental el más vulnerable, siendo su sitio habitual de residencia donde se producirían las caídas. (González, Marín y Pereira, 2001).

Síndrome post-caída y propuesta de intervención educacional.

Cuando un anciano sufre una caída, se presentan lesiones y consecuencias directamente relacionas con la misma. De forma no tan inmediata pero como consecuencia directa, puede aparecer el denominado Síndrome post-caída, en el que el individuo sufre cambios en su comportamiento y actitudes, provocando una disminución de sus actividades físicas y sociales. Éste Síndrome, incluye tanto a personas que han sufrido una caída como a los que no la han padecido y se caracteriza por la disminución de confianza a realizar una determinada tarea por el miedo a sufrir una caída, disminución de la movilidad y de la capacidad funcional en general. (Gandoy, et al., 2001).

Diversos estudios afirman que entre un 20 y un 46% de los adultos mayores que no han sufrido una caída experimentan miedo a caerse, mientras que ésta cifra asciende entre el 40 y el 73% para los ancianos que previamente habían sufrido una caída. Se estima que aparece en el 25% de las caídas y son factores de riesgo el no haber tenido ayuda para levantarse, permanecer más de una hora en el suelo y el haber sufrido más de 3 caídas en un mismo año (Colmenarejo, Calle y Sánchez, 2001; Hadid y Sinjovich, 2011).

El Síndrome post-caída podría incluirse según diversos autores dentro de las conductas negativistas o conductas regresivas que puede sufrir el anciano tras un acontecimiento vital de fuerte impacto en la edad adulta. Otros autores describen el denominado síndrome de la tortuga de espaldas el cual incluirían como un subtipo del síndrome post-caída. En éste, el individuo que se encuentra solo, sufre una caída y permanece durante horas en el suelo hasta que recibe ayuda. La recuperación funcional en éstos individuos se encuentra disminuida a la de la población similar y sufren conductas de pasividad y regresión (Angulo, Sánchez, Umaña y Arguedas, 2009).

El miedo a sufrir una caída se relaciona directamente con una disminución de la calidad de vida del individuo, provocando un aumento de la fragilidad del mismo y limitándolo para la realización de las actividades de la vida diaria. Los principales cambios producidos en el entorno social del individuo, según Gandoy et al. (2001), serían:

- Aumento de dificultad durante el periodo de rehabilitación.
- Necesidad de un cuidador, dependencia del mismo y generalmente estancia en el domicilio.

- Disminución del rol social en la comunidad.
- Sentimiento de inutilidad, desconfianza y depresión.

La utilización de técnicas operantes para el desarrollo de conductas como la denominada Encadenamiento, será el eje central del programa educacional. La conducta a conseguir se basará en la realización de subunidades de ésta. En primer lugar se trabajará la motivación del paciente, analizando los aspectos positivos que obtendrá potenciando al máximo su rehabilitación. Se intercalará de forma progresiva la realización de ejercicios de desplazamiento, en un principio ayudado por una persona, posteriormente por un bastón o andador y finalmente la persona sola con supervisión. Simultáneamente deberemos hacer hincapié en que el paciente defina de forma clara los motivos de por qué el caminar le produce miedo y buscaremos con él todas las soluciones posibles (Angulo et al., 2009; Gandoy et al., 2001).

Discusión/conclusiones

Los cambios fisiológicos propios del envejecimiento afectan a la marcha del individuo haciéndolo más propenso a padecer caídas.

La recuperación psicológica y emocional del paciente y la familia es fundamental para la prevención de futuras caídas y la promoción de la salud del individuo.

Al ser detectado un Síndrome post-caída, debe instaurarse lo antes posible una intervención psicológica/educacional, la cual debe ser llevada a cabo por todos los profesionales y familiares en contacto con el anciano. Los programas actuales de prevención de caídas deberían abordar ésta necesidad como prioritaria.

Referencias

Angulo, R., Sánchez, M., Umaña, A. y Arguedas, E.A. (2009). Conductas regresivas y negativismo en adultos mayores. *Revista Medica de Costa Rica y Centro América*, *16*(588), 181-85.

Carrillo, J.M. y Collado, S. (2006). Caídas en los ancianos. *JANO*, 1605, 37-38.

Collado, S., Pascual, F., Álvarez, A. y Rodríguez, L.P. (2003). Análisis de la marcha. Factores moduladores. Recuperado el 16 de marzo de 2014, de http://www.uax.es/publicaciones/archivos/CCSREV03_002.pdf.

Colmenarejo, J.C., Calle, B. y Sánchez, J. (2000). Problemas y patologías más frecuentes en la senectud. *Medicina General*, 254-260, Recuperado el 22 de febrero de 2014, de http://mgyf.org/medicinageneral/marzo2000b/254-260.pdf.

Da Silva, Z.A. y Gómez, A. (2008). Morbilidad, factores de riesgo y Consecuencias de las caídas en ancianos. *Fisioterapia*, *30*(3), 142-51.

Daza, J. (2007). *Examen de la marcha humana. Evaluación clínico-funcional del movimiento corporal humano.* Bogotá: Panamericana.

Gandoy, M., López, A., Varela, N., Lodeiro, L., López, M. y Millán-Calenti, J.C. (2001). Manejo del síndrome post-caída en el Anciano. *Clínica y Salud*, *12*(1), 113-119.

González C. G., Marín, P. P. y Pereira, G. (2001). Características de las caídas en el adulto mayor que vive en la comunidad. *Revista Médica de Chile*, *129*(9), 1021-1030.

Hadid, M.A. y Sinjovich, M. (2011). Enseñar a caer: un abordaje novedoso de las caídas y sus consecuencias. Recuperado el 31 de enero de 2014, de http://www.hospitalramosmejia.info/r/201102/365.

Lenardt, M.E, Hammerschmidt-Kolb, N.H., Elero, S., Kollbeck, D. y Wachholtz, P.A. (2013). Prevalencia de pre fragilidad para el componente velocidad de la marcha en ancianos. *Revista. Latino-Americana. Enfermagem*, *21*(3), 14-18.

Prat J. (2005). *Biomecánica de la marcha humana normal y patológica*. Paterna (Valencia): Instituto de Biomecánica de Valencia.

Vellas, B., Faisant, C., Lauque, S., Seudehil, M. y Baumgartner, R. (1996). *Trastornos de la postura y riesgo de caídas*. Barcelona: Ed. Glosa.

CLAVES PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD DE OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA EN CONTEXTOS SOCIALES

Juan Antonio Salmerón Aroca, Silvia Martínez De Miguel López y Andrés Escarbajal de Haro

Universidad de Murcia

Resumen

Antecedentes: El nuevo modelo de envejecimiento activo impulsado por la Unión Europea (2008), fomenta la participación de las personas mayores en programas de voluntariado y aprendizaje a todas las edades ("Proyecto Grundtvig", perteneciente al programa Erasmus+) por lo que es muy aconsejable la revisión y evaluación entre mayores y profesionales acerca de sus necesidades. Método: El proceso de investigación siguió las recomendaciones de Rodríguez, Gil y García (1996) y Pérez (2004) para estudios cualitativos. Se realizaron 41 entrevistas semiestructuradas y 7 grupos de discusión a usuarios, así como 18 entrevistas en profundidad a profesionales. Resultados: Las personas mayores prefieren actividades significativas, dialógicas y reflexivas. Procesos educativos que partan de sus conocimientos y capacidades. Los objetivos de las actividades que desarrollan persiguen mejorar la calidad de vida, inclusión social, autonomía personal, imagen, participación comunitaria, actividades recreativas e intergeneracionalidad. Conclusiones: Se identifican 6 núcleos de mejora: discentes (percepciones), docentes (competencias educativas), centros (gestión), orientación y generación del aprendizaje (cualitativo), entorno (comunidad educativa) y políticas socioeducativas (integración del apoyo institucional).

Palabras clave: Educación, Personas mayores, Aprendizaje a lo largo de la vida, Centros sociales

Abstract

Background: The new model of active aging promoted by the European Union (2008), encourages the participation of older persons in volunteer programs and learning at all ages ("Grundtvig Project", belonging to Erasmus + program) so it is highly recommended review and assessment among seniors and professionals about their needs. Method: The research process followed the recommendations of Rodriguez, Gil and García (1996) and Pérez Serrano (2004) for qualitative studies. 41 semi-structured

interviews and 7 focus groups to users, as well as 18 in-depth interviews were conducted with professionals. Results: Older people prefer meaningful, dialogic and reflective activities. Educational processes that draw on their knowledge and skills. The objectives of the activities developed aim to improve the quality of life, social inclusion, personal autonomy, image, community participation, recreational pursuit and intergenerationality. Conclusions: A total of six core improvement are identified: learners (perceptions), teachers (educational competencies), centers (management), generate of learning and counseling (qualitative), environment (community educational) and socio-educational policies (integration of institutional support).

Keywords: Education, Seniors, Learning throughout life, social centers

Introducción

Las acciones educativas que se diseñan para el trabajo con personas mayores adquieren una especial relevancia en los contextos sociales (Ander-Egg, 1988; Bermejo, 2010; Caride 2005; Freire, 1973; Gómez, 2008; Martínez y Escarbajal, 2009; Miñano 2006) porque constituyen el instrumento más influyente en las actividades de dinamización y participación para los nuevos retos que se les presenta en el siglo XXI (Alcalá y Valenzuela, 2000). El objetivo del trabajo de investigación fue valorar las necesidades que manifiestan tanto los mayores como las instituciones para conseguir la excelencia en las oportunidades de aprendizaje.

Método

Materiales

Sobre la base de un guión de tópicos, se creó *ad hoc* una entrevista semiestructurada para usuarios y otra para profesionales.

Participantes

Respecto a la muestra, participaron voluntariamente usuarios y profesionales que desarrollaban actividades educativas en los centros sociales de la Región de Murcia.

Diseño

El tipo de muestreo fue intencional hasta saturar resultados.

Procedimiento

Respecto al procedimiento, los investigadores se desplazaron hasta los diferentes centros. En relación a la recogida de información, en primer lugar, tras las correspondientes instrucciones y permisos pertinentes se llevaron a cabo 41 entrevistas y 7 grupos de discusión a usuarios, así como 18 entrevistas a profesionales. Tanto las entrevistas como los grupos de discusión fueron grabados con el consentimiento de los interlocutores; posteriormente fueron transcritos en formato texto para el tratamiento de la información. Por último, fueron codificados para su tipificación. Los datos fueron analizados utilizando el método de comparación constante para construir categorías emergentes (Rodríguez, Gil y García, 1996).

Resultados

A continuación, se presenta de manera desarrollada y explicativa el análisis más pormenorizado de las 6 categorías resultantes de este proceso.

1ª Categoría: Revisión del ciclo formativo y ocupacional

Los informantes encuentran muy interesantes todas las actividades socioeducativas que realizan en la actualidad por diversos motivos: como equilibrio por el déficit de formación que han sufrido fruto de su historia personal, ya que ahora pueden disfrutar de oportunidades de aprendizaje que en muchos casos no habían tenido la ocasión de experimentar; y también porque les resultan terapéuticas para el ejercicio de sus capacidades sociocognitivas.

2ª Categoría: Estado de salud

La formación que reciben en torno a este tema es valorada como muy positiva e importante, ya que la buena salud es determinante para la evaluación que hacen de su calidad de vida.

3ª Categoría: Percepción de la vejez

Los resultados de la investigación contribuyen a evidenciar la influencia significativa que tiene la participación en las actividades socioeducativas en la percepción de su estado. En sentido negativo se ha corroborado la presencia de estereotipos negativos acerca de la vejez.

4ª Categoría: Relaciones interpersonales

A nivel instrumental, el significado que otorgan a las relaciones interpersonales es muy variado. Consideran que el hecho de estar en contacto con un grupo de referencia de iguales, de poder comunicarse, de conocer otras personas les facilita una evaluación en términos de satisfacción con la vida.

5ª Categoría: Participación sociocomunitaria

Básicamente, los objetivos que persiguen son: mejorar la calidad de vida, inclusión social, autonomía personal, autoestima y crecimiento personal, participación comunitaria, actividades recreativas e intergeneracionalidad. Las limitaciones que presentan para las actividades educativas hacen referencia tanto a la institución (horarios, económicos, sociales, etc.) como a ellos mismos (salud, ideas erróneas, problemas familiares, etc.), así como a su identificación y concienciación, para hacer suyos los proyectos. Por parte de la institución, los horarios inadecuados, la distancia hasta el centro y la posibilidad de actualizar las actividades que llevan a cabo.

6ª Categoría: Educación

En relación a sus deseos, intereses y oportunidades de aprendizaje, se ha concretado, fruto de sus opiniones y comentarios, las siguientes: perfeccionar el nivel de formación, de donde destacan los contenidos de cultura general; los contenidos sobre nuevas tecnologías; cursos para mejorar su salud y su calidad de vida; cultivar una afición sociocultural, creativa, artística; y fomentar el tiempo libre, como un espacio de enriquecimiento personal. Con estas actividades se marcan objetivos de estimulación, crecimiento personal, compartir experiencias, intercambiar saberes entre ellas mismas y entre ellas y los educadores. Prefieren actividades significativas, dialógicas y reflexiva; procesos educativos que partan de sus necesidades, conocimientos y capacidades. En este sentido y durante los grupos de discusión quedó patente que les gusta aprender en sesiones grupales. De la misma manera, consideran oportuno la participación del educador en las actividades que desarrollan.

7ª Categoría: Recursos

Respecto a la situación de crisis económica han notado el aumento de gastos domésticos, sobre todo cesta de la compra, luz e impuesto, así como la menor aportación por parte de entidades colaboradoras en obra social. No obstante, sus mayores preocupaciones, giran en torno a la situación de sus hijos.

Seguidamente, se presentan los resultados procedentes del análisis cualitativo de las **opiniones expresadas por los profesionales**. Respecto a los resultados obtenidos tras las entrevistas mantenidas con la población de triangulación, como se ha dicho más arriba, la relación entre las actividades que realizan en la actualidad y su historia educativa, los profesionales observan una relación muy estrecha entre ambas opciones, destacando la necesidad de educar en la vejez y para la vejez.

Otro tema de importancia capital para la investigación realizada era conocer la relación que percibían entre la manera en que se perciben y las actividades socioeducativas que realizan. En este sentido los resultados muestran la gran importancia que les conceden a la percepción tanto de las propias capacidades, como la dificultad de la tarea.

En cuanto a las motivaciones que perciben para su implicación en las tareas destacan, intereses personales, necesidades de aprendizaje, calidad de vida y crecimiento personal.

Con respecto a la orientación de los contenidos, metodología y actividades, opinaron que aprendían mejor partiendo de sus conocimientos y capacidades, utilizando lenguaje adaptado, contenidos significativos, participación, e interacción.

Relativo al conjunto mínimo de recursos que consideraban necesario para que participasen adecuadamente destacan: una adecuada logística y actitud. Por último, se consideró muy relevante reivindicar una mayor presencia y necesidad de la figura del profesional educativo en dichos centros.

Conclusiones

En la investigación expuesta se valoró la trazabilidad de las acciones educativas para personas mayores en centros sociales de la Región de Murcia desde la percepción de sus usuarios, bajo una orientación participativa y colaborativa, con la finalidad de buscar una mayor excelencia en las oportunidades de aprendizaje que se les ofrecen, por

lo que el propósito de la misma ha sido alcanzado. Los resultados de dicha valoración indican que tanto los mayores como los profesionales han evaluado su participación como muy satisfactoria, no obstante se detectaron áreas de mejora: incrementar las partidas presupuestarias para participación de los mayores en acciones educativas, cederles más la voz y el protagonismo durante las sesiones, favorecerles la expresión y la comunicación grupal haciendo hincapié en los contenidos emocionales y experienciales, adaptar los formatos de las sesiones a sus ritmos y preferencias, dinamizar los contenidos a raíz de sus intervenciones partiendo de sus conocimientos y necesidades.

Referencias

Alcalá, M.E. y Valenzuela, E. (Eds.) (2000). *El aprendizaje de los mayores ante los retos del nuevo milenio*. Madrid: Dykinson.

Ander-Egg, E. (1988). Animación sociocultural, educación permanente y educación popular. En AA.VV., *Una educación para el desarrollo. La animación sociocultural* (pp. 13-25). Madrid: Dykinson.

Bermejo, L. (2010). *Envejecimiento activo y actividades socioeducativas con personas mayores. Guía de buenas prácticas*. Madrid: Panamericana.

Caride, J. A. (2005). La animación sociocultural y el desarrollo comunitario como educación social. *Revista de Educación, 336*, 73-88.

Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación?. La concientización en el medio rural*. Montevideo: Siglo XXI.

Gómez, L. (2008). *Animación sociocultural y envejecimiento activo. Un desafio mutuo*. Recuperado el 20 de enero de 2014 de http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/ocho/ ENVEJECIMIENTO.pdf

Martínez, S. y Escarbajal, A. (2009). *Alternativas socioeducativas para las personas mayores*. Madrid: Dykinson.

Miñano, L. (2006). *El Asociacionismo y las necesidades socioeducativas en los Centros de Mayores del municipio de Murcia.* (Tesis doctoral). Facultad de Educación. Universidad de Murcia.

Pérez, G. (2004). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural. Aplicaciones prácticas*. Madrid: Narcea.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Unión Europea (2008). *Grundtvig Senior volunteering projects*. Bruselas: Education and culture DG.

EFECTIVIDAD DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN CONTRA EL CIBERBULLYING

Gómez-Acosta, C.,[*] Casas, J.A.,[**] Ortega, R.,[***] y Del Rey, R.[*]

**Universidad de Sevilla; **Universidad Católica San Antonio de Murcia;*

****Universidad de Córdoba*

Resumen

Antecedentes. La inmersión de las TICs e internet en la vida de los jóvenes y los riesgos que de su uso se derivan ponen de manifiesto la necesidad de alfabetizar digitalmente a los adolescentes. El programa ConRed, dirigido a docentes, alumnos y familias, ha conseguido que entre estudiantes se reduzcan problemas como el ciberbullying, la dependencia virtual y el escaso control sobre la información personal publicada en Internet. Este artículo examina el impacto de una adaptación del Proyecto ConRed tras eliminar su carácter ecológico y reducir el número de sesiones con el alumnado. *Método*. Se ha utilizado una metodología cuasi experimental y una muestra de 355 estudiantes entre grupo experimental (N=163) y control (N=192) (51,7%♀; Edad M= 14,6; DT= 1,7), quienes cumplimentaron en pretest y postest cuestionarios sobre ciberbullying, percepción del control de la información y dependencia a internet. *Resultados*. Los análisis de ANOVA de medidas repetidas solo reflejaron resultados favorables para la prevención e intervención de bulling. *Conclusiones*. Este trabajo constata la necesidad de intervenciones anti-ciberbullying donde participe alumnado, familias y profesorado y refuerza la evidencia científica de que los programas destinados en reducir la violencia en la red influyen irremediablemente en los agresores de violencia tradicional.

Abstract

Background. ICT Immersion and the internet in the youngs lives and the risks arising from its use highlight the need for digital literacy to adolescents. The ConRed program, aimed at teachers, students and families, has made problems like cyberbullying, the virtual dependency and poor control over personal information on the Internet among students to be reduced. This article examines the impact of an ConRed proyect adaptation after removing their ecological character and reduce the number of sessions

with the students. *Method*. We used a quasi-experimental methodology and a sample of 355 students in the experimental group (N = 163) and control (N = 192) (51.7% ♀, age M = 14.6, SD = 1.7) who completed pretest and posttest questionnaires about cyberbullying, control of information perception and internet dependency. Results. Analysis of repeated ANOVA measures only reflected favorable for the prevention and intervention of traditional bullying results. *Conclusions*. This work shows the necessity of anti-cyberbullying interventions where students, families and teachers participates and reinforces the scientific evidence that programs aimed at reducing violence in the network inevitably affect traditional violence offenders.

Introducción

La rápida generalización del acceso a las tecnologías de la información y la comunicación y su uso masivo, ha transformado el modo en que las personas se relacionan entre sí. Entre los aspectos más destacados de esta generalización tecnológica se encuentra un aumento relevante de la participación de niños y adolescentes en los entornos virtuales (ONTSI, 2012). Este hecho merece especial atención, ya que el uso de internet, en ocasiones, puede presentar ciertos riesgos para los usuarios más jóvenes, entre los que se destacan el fenómeno de ciberbullying, la adicción a la red y el escaso control de la información personal publicada en internet (Casas, 2013). A pesar del conocimiento de estos riesgos, aún son escasos los programas de prevención e intervención para afrontarlo. Los programas que han demostrado ser más eficaces en este sentido son el programa italiano Noncadiamointroppola (Menessini, Nocentini & Palladino, 2012), el programa alemán Medienhelden (Schultze-Krumbholz, Wölfer, Jäkel, Zagorscak y Scheithauer, 2012) y el programa español ConRed (Del Rey, Casas y Ortega, 2012).

El Proyecto ConRed (Conocer, Construir y Convivir en Internet y las Redes Sociales) es un programa psicoeducativo dirigido a toda la comunidad educativa, cuyos objetivos son prevenir y reducir la participación de los escolares en acciones de ciberbullying, descender el uso adictivo de internet y las TICs y ajustar la percepción de los sujetos sobre el control de la información personal en la red. Para el desarrollo del programa se realizaron ocho sesiones con adolescentes y dos sesiones con docentes y familiares, mostrando su evaluación el alcance de sus objetivos. A pesar de los buenos

resultados, fueron necesarios muchos esfuerzos para conseguir la implicación del profesorado y familias y la dedicación de ocho semanas con el alumnado. Por ello, este estudio se ha realizado con el fin de examinar el impacto del Proyecto ConRed cuando se desarrolla disminuyendo a cuatro las sesiones del alumnado y suprimiendo su carácter ecológico. Además se pretende comprobar el impacto del ConRed en los sujetos directamente implicados en el fenómeno de ciberbullying, evaluando de esta manera su eficacia como programa de intervención, y con los no implicados con objeto de conocer el alcance del proyecto como programa de prevención.

Método

Materiales

Los instrumentos utilizados fueron los cuestionarios European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (Brighi et al., 2012a) (α= ,88) y European Bullying Intervention Project Questionnaire (Brighi et al., 2012b) (α= ,87), la Escala Perceived Information Control (Dinev, Xu y Smith, 2009) (α= ,87) y una adaptación del Cuestionario de Experiencias relacionadas con Internet (Beranury, Chamarro, Graner y Carbonell- Sánchez, 2009) (α= ,80).

Participantes

En el estudio han participado 355 estudiantes procedentes de un IES de la provincia de Sevilla, 163 en el grupo experimental y 192 en el grupo control. El 51,7% de la muestra eran chicas, con edades comprendidas entre los 12 y 20 años (*M*= 14,6; *DT*= 1,7).

Diseño

El estudio se ha realizado mediante un diseño longitudinal, <<ex post facto>>, cuasi experimental, pre-post de dos grupos, donde uno es cuasi control.

Procedimiento

El programa ConRed fue implementado durante el curso académico 2012/2013. Tras la primera evaluación (pre-test) la investigadora llevó a cabo las cuatro sesiones

que conformaron el programa en horario de tutorías. Tras finalizar la intervención se realizó la recogida correspondiente al post-test.

Resultados

Los análisis de ANOVA de medidas repetidas reflejaron que el impacto de la intervención se ha producido en la variable *Adicción* (F=15.204; p<.05), produciéndose un aumento de sus niveles en el grupo experimental y una disminución en el grupo control (Tabla 1).

Tabla 1

ANOVAS en grupo experimental y control.

Variables y dimensiones		***M***		***F***	***P***
		Pre	***Post***		
Bullying	Experimental	.3673	.3060	.721	.396
	Control	.2707	.2443		
Victimización	Experimental	.4204	.3629	.272	.602
	Control	.3344	.3034		
Agresión	Experimental	.3071	.2022	4.665	.010
	Control	.1721	.1534		
Ciberbullying	Experimental	.1035	.1099	.816	.367
	Control	.1005	.0842		
Cibervictimización	Experimental	.1143	.1194	.579	.447
	Control	.1215	.1033		
Cibergresión	Experimental	.0936	.1012	.760	.384
	Control	.0811	.0667		
Control de la Información	Experimental	5.8958	5.7244	.767	.382
	Control	5.8193	5.8043		
Adicción	Experimental	1.1300	1.2479	15.204	.000*
	Control	.1602	.0814		

Los resultados respecto al análisis del impacto del programa en los alumnos que están directamente implicados en sucesos de ciberbullying reflejan una disminución de los niveles de *Agresión* (F= 4.604; p<.05) en el grupo experimental en mayor proporción que en el grupo control (Tabla 2).

Tabla 2

ANOVAS en grupo implicados.

Variables y dimensiones		***M***		***F***	***P***
		Pre	***Post***		
Bullying	Experimental	.8824	.4735	3.181	.085
	Control	.6735	.4471		
Victimización	Experimental	.9872	.5897	.750	.393
	Control	.8162	.5299		
Agresión	Experimental	.9752	.3845	4.103	.002*
	Control	.3886	.2514		
Ciberbullying	Experimental	.4312	.3080	.317	.576
	Control	.3913	.1997		
Ciber-victimización	Experimental	.4848	.3182	.209	.650
	Control	.5118	.2727		
Ciber-agresión	Experimental	.3819	.2986	.325	.571
	Control	.2809	.1327		
Control de la Información	Experimental	6.0568	6.1136	.122	.729
	Control	5.1667	5.3704		
Adicción	Experimental	.5684	.5211	.717	.402
	Control	.2360	.0760		

Por último, los resultados respecto al análisis del impacto del programa en los alumnos que no están implicados en ciberacoso reflejan una disminución en los niveles de *Agresión* (F= 5.344; p<.05) en el grupo experimental en mayor proporción que en el grupo control, al igual que en el caso anterior (Tabla 3).

Tabla 3

ANOVAS en grupo no implicados.

Variables y dimensiones		***M***		***F***	***P***
		Pre	***Post***		
Bullying	Experimental	.3673	.3060	.721	.396
	Control	.2707	.2443		
Victimización	Experimental	.4204	.3629	.272	.602
	Control	.3344	.3034		
Agresión	Experimental	.3071	.2022	4.665	.001*
	Control	.1721	.1534		
Ciberbullying	Experimental	.1035	.1099	.816	.367
	Control	.1005	.0842		
Ciber-victimización	Experimental	.1143	.1194	.579	.447
	Control	.1215	.1033		
Ciber-agresión	Experimental	.0936	.1012	.760	.384
	Control	.0811	.0667		
Control de la Información	Experimental	5.8958	5.7244	.767	.382
	Control	5.8193	5.8043		
Adicción	Experimental	.1300	.2479	15.204	.000
	Control	.1602	.0814		

Conclusiones

La implicación de profesores y familias en el desarrollo del programa ConRed y la extensión de su implementación han resultado factores determinantes en el alcance de sus objetivos. Se constata así la necesidad de diseñar intervenciones contra la violencia entre iguales, tanto *On line* como tradicional, desde un modelo de enfoque "whole policy", donde sean partícipes estudiantes, docentes y familias. Por otra parte, se refleja la influencia que tiene la extensión del programa sobre la calidad de sus resultados, pues la reducción de sesiones ha producido un descenso de su impacto en el alumnado. Hecho que también ocurrió en la evaluación del programa alemán anti-ciberbullying Medienhelden-Media Heroes (Schultze-Krumbholz et al., 2012), donde se demostró que la versión larga del programa obtuvo mejores resultados que su versión corta.

Además, tras el estudio se ha verificado que los programas diseñados con el objetivo primordial de reducir la violencia en la red, influyen en los agresores de violencia tradicional, consiguiendo un descenso de sus ataques hacia las víctimas. Este hecho respalda la premisa que define al bullying como variable predictora de ciberbullying (Casas, Del Rey y Ortega, 2012). Cabe esperar, siendo optimista, que si el bullying es el factor de riesgo de ciberbullying, pasado un tiempo tras la intervención

quizás los niveles de ciberagresión decrecieran, aunque no podemos afírmalo porque no se hizo una evaluación del programa transcurrido cierto periodo de tiempo después de su implementación.

Referencias

Beranuy, M., Chamarro, A., Graner, C., and Carbonell-Sánchez, X. (2009). Validación de dos escalas breves para evaluar la adicción a Internet y el abuso del móvil. *Psicothema, 21*, 480- 485.

Brighi, A., Ortega, R., Pyzalski, J., Scheithauer, H., Smith, P. K., Tsormpatzoudis, C., Barkoukis, V., et al. (2012a). *European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (ECIPQ)* (University of Bologna.).

Brighi, A., Ortega, R., Pyzalski, J., Scheithauer, H., Smith, P. K., Tsormpatzoudis, C., Barkoukis, V., et al. (2012b). *European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ)* (University of Bologna.).

Casas Bolaños, J.A. (2013). Convivir en Redes Sociales Virtuales. Diseño, desarrollo y evaluación del programa ConRed, una intervención Psicoeducativa basada en la evidencia (tesis doctoral). Universidad de Córdoba.

Casas, J.A, Del Rey, R., y Ortega-Ruiz, R. (2013). Bullying and cyberbullying: Convergent and divergent predictor variables. Computers in Human Behaviur, *29*(3), 580-587. Doi: 10.1016/j.chb.2012.11.015.

Del Rey, R., Casas, J. A., y Ortega, R. (2012). El programa ConRed, una práctica basada en la evidencia. *Revista Comunicar, XX*(39), 129–138.

Dinev, T., Xu, H., y Hart, P. (2009). Information Privacy and Correlates: An Attempt to Navigate in the Misty Conceptual Waters. Presented at the Proceedings of 69th Annual Meeting of the Academy of Management (AOM 2009), Chicago, Ilinois.

Menesini, E., Nocentini, A., y Palladino, B. E. (2012). Empowering students against bullying and cyberbullying: Evaluation of an Italian peer-led model. *International Journal of Conflict and Violence, 6*(2), 314–321.

ONTSI. (2012). *La sociedad en red 2011, Informe Anual, edición 2012.* Madrid: Ministerio de Industria, Energía y Turismo: Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información.

Schultze-Krumbholz, A., Wölferm R., Jäkel, A., Zagorscak, P., y Scheithauer, H. (2012). *Prevention of ciberbullying in Germany - The Medienhelden Program.* Paper presented at the International Conference on Cyberbullying, 28-29 June, Paris.

RELACIÓN ENTRE LOS INTERESES VOCACIONALES, LAS HABILIDADES Y LAS CARACTERÍSTICAS PERSONALES EN ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Isabel García Martínez, José Manuel Martínez Vicente y María Ángeles Segura

Universidad de Almería

Resumen

En los procesos de asesoramiento vocacional, desde hace tiempo se viene reconociendo la importancia de variables como los intereses, la autoeficacia o los rasgos de personalidad, y la relación entre ellos. La mayor parte de los estudios emplean diferentes tipos de cuestionarios con el fin de establecer relaciones entre dichas variables, basados en distintos enfoques teóricos. Nuestra investigación se fundamenta en la teoría tipológica de Holland (1997). El objetivo de este estudio fue comprobar la relación existente entre los intereses, las habilidades y las características personales teniendo en cuenta el campo profesional. Para ello se aplicó el EXPLORA. Cuestionario para la orientación Vocacional y Profesional de Martínez-Vicente y Santamaría (2013); a una muestra de 3123 sujetos de una edad media de 15.2 años y desviación típica de 0.78 de centros educativos públicos, concertados y privados de distintas localidades de España de Educación Secundaria y Bachillerato. Los análisis de asociación reflejaron un patrón de correlaciones similar en todos los campos profesionales. Los resultados corroboraron el papel que desempeña las habilidades (autoeficacia) sobre los intereses a la vez que se ratifica la relación existente entre las variables estudiadas con independencia del campo profesional.

Abstract

In the process of vocational counseling, has long been recognized the importance of variables such as interest, self-efficacy or personality traits, and the relationship between them. Most of the studies used different types of questionnaires in order to establish relationships between these variables, based on different theoretical approaches. Our research is based on typological theory of Holland (1997). The aim of this study was to investigate the relationship between the interests, skills and personal characteristics considering the professional field. To do the EXPLORE applied.

Questionnaire for Vocational Guidance and Vocational Martinez-Vicente and Santamaría (2013); A sample of 3123 subjects with an average age of 15.2 years and standard deviation of 0.78 for public , private and private in different locations of Spain Secondary Education schools. The association analysis showed a similar pattern of correlations in all professional fields. The results confirm the role of skills (self-efficacy) on interest as well as the relationship between these variables regardless of career field is ratified.

Introducción

En los procesos de asesoramiento vocacional, es reconocida la importancia de variables como los intereses, la autoeficacia o los rasgos de personalidad, y la relación entre ellos. Trabajos como el de Sullivan y Hansen (2004) y Mount, Barrick y Scullen (2005) demuestran que la personalidad y los intereses vocacionales mantienen relaciones claras entre sí. Así mismo, la importancia de la autoeficacia y las perspectivas de meta han sido puestas de manifiesto en investigaciones como Castillo, Balaguer y Duda (2001) y Carrasco y del Barrio (2002).

La mayor parte de los estudios emplean diferentes tipos de cuestionarios con el fin de establecer las relaciones entre las variables citadas anteriormente, basadas en distintos enfoques teóricos. Nuestro estudio se fundamenta en la teoría tipológica de Holland (1997) que establece seis tipos (Realista, Investigador, Artístico, Social, Emprendedor y Convencional) que modulan la toma de decisiones vocacionales. En este sentido se empleó el EXPLORA, Cuestionario para la orientación Vocacional y Profesional de Martínez-Vicente y Santamaría (2013) fundamentado en la anterior teoría y que permite evaluar intereses, habilidades y características personales para comprobar la inclinación del sujeto por un determinado campo profesional (Técnico-manual, Científico-Investigador, Artístico-Creativo, Social-Asistencial, Empresarial-Persuasivo, Oficina-Administración).

El objetivo de este estudio fue comprobar la relación existente entre los intereses, las habilidades y las características personales teniendo en cuenta el campo profesional.

Método

Muestra

Estuvo compuesta por 3123 (Media: 15.2; Dt: .78) sujetos de los cuales un 45.6% son hombres y un 54.4% son mujeres de centros educativos públicos, concertados y privados de distintas localidades de España de Educación Secundaria y Bachillerato .

Instrumento

Se empleó el Cuestionario para la Orientación vocacional y Profesional, EXPLORA que permite identificar aquellos campos profesionales que más se adaptan a los intereses, habilidades y características personales de los evaluados. Está formado por un total de 180 items. Cada campo profesional (Técnico-Manual, Científico-Investigador, Artístico-Creativo, Social-Asistencial, Empresarial-Persuasivo, Oficina-Administración) queda configurado por 30 items que se distribuyen en tres apartados:

a) Actividades y Profesiones (18 items)

b) Aptitudes y Destrezas (9 items)

c) Características de personalidad (3 items)

La fiabilidad y la validez descrita por los autores es adecuada (Martínez-Vicente y Santamaría, 2013).

Diseño de investigación

Se ha utilizado un diseño de tipo correlacional de corte transversal.

Procedimiento

Se contactó con profesionales de la orientación en Educación de centros educativos de diferentes partes de España. Una vez obtenida la respuesta aceptando la colaboración, los centros participantes y los profesionales encargados de aplicar el EXPLORA recibieron las instrucciones, la información y el material para su aplicación. Los centros tuvieron aproximadamente un mes para ese trabajo.

Resultados

*Análisis de asociación. Correlaciones entre las puntuaciones obtenidas en los campos profesionales teniendo en cuenta las dimensiones que evalúa el EXPLORA***.**

Tabla 1**.** *Correlaciones entre habilidades, personalidad e intereses en el Campo Técnico-Manual.*

	Habilidades y destrezas	**Personalidad**	**Intereses por actividades**	**Intereses por profesiones**
Habilidades y destrezas	1	,209**	,723**	,654**
Personalidad	,209**	1	,126**	,122**
Intereses por actividades	,723**	,126**	1	,846**
Intereses por profesiones	,654**	,122**	,846**	1

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

Las correlaciones más altas en este campo profesional son entre las habilidades y los intereses. Las más bajas son las de personalidad, aunque son significativas.

Tabla 2**.** *Correlaciones entre habilidades, personalidad e intereses en el Campo Científico-Investigador*

	Habilidades y destrezas	**Personalidad**	**Intereses por actividades**	**Intereses por profesiones**
Habilidades y destrezas	1	,381**	,785**	,701**
Personalidad	,381**	1	,269**	,216**
Intereses por actividades	,785**	,269**	1	,779**
Intereses por profesiones	,701**	,216**	,779**	1

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

También en este campo las correlaciones más bajas son las de personalidad, aunque significativas. El grado de asociación es más alto entre las habilidades y los intereses, tanto por actividades como por profesiones. Las habilidades correlacionan más alto con los intereses por actividades que con intereses por profesiones.

Tabla 3. *Correlaciones entre habilidades, personalidad e intereses en el Campo Artístico-Creativo.*

	Habilidades y destrezas	**Personalidad**	**Intereses por actividades**	**Intereses por profesiones**
Habilidades y destrezas	1	,361**	,712**	,786**
Personalidad	,361**	1	,308**	,297**
Intereses por actividades	,712**	,308**	1	,789**
Intereses por profesiones	,786**	,297**	789**	1

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

En el campo Artístico, los valores más bajos siguen siendo igual que en los campos anteriores en la personalidad. Las habilidades correlacionan de forma alta con intereses.

Los intereses por profesiones correlacionan casi en la misma medida con las actividades y las habilidades.

Tabla 4**.** *Correlaciones entre habilidades, personalidad e intereses en el Campo Social-Asistencial*

	Habilidades y destrezas	**Personalidad**	**Intereses por actividades**	**Intereses por profesiones**
Habilidades y destrezas	1	,275**	,753**	,660**
Personalidad	,275**	1	,180**	,136**
Intereses por actividades	,753**	,180**	1	,744**
Intereses por profesiones	,660**	,136**	,744**	1

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

En el campo social, las habilidades siguen, como en el resto de campos profesionales, correlacionando más alto con intereses por actividades y profesiones y menos con personalidad.

Tabla 5. *Correlaciones entre habilidades, personalidad e intereses en el Campo Empresarial-Persuasivo*

	Habilidades y destrezas	**Personalidad**	**Intereses por actividades**	**Intereses por profesiones**
Habilidades y destrezas	1	,377**	,710**	,611**
Personalidad	,377**	1	,300**	,217**
Intereses por actividades	,710**	,300**	1	,771**
Intereses por profesiones	,611**	,217**	,771**	1

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

Como en los campos anteriores se repite el que las habilidades correlacionan más con los intereses que con la personalidad.

Tabla 6. *Correlaciones entre habilidades, personalidad e intereses en el Campo Oficina-Administración.*

	Habilidades y destrezas	**Personalidad**	**Intereses por actividades**	**Intereses por profesiones**
Habilidades y destrezas	1	,190**	,685**	,601**
Personalidad	,190**	1	,143**	,135**
Intereses por actividades	,685**	,143**	1	,782**
Intereses por profesiones	,601**	,135**	,782**	1

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

En este campo es de señalar que bajan las puntuaciones en casi todas las asociaciones, exceptuando las correlaciones entre intereses por actividades e intereses por profesiones que se mantienen con respecto al resto de los campos.

Discusión

En este estudio se pretendía comprobar la relación existente entre los intereses, las habilidades y las características personales teniendo en cuenta el campo profesional siguiendo el enfoque tipológico de Holland (1997). En este sentido podemos ratificar la relación de las tres variables. Estos resultados son congruentes con otras investigaciones como la de Cupani y Pérez (2006) Betz (2001) y Walsh (2001) que verifican la contribución de la autoeficacia, los intereses y los rasgos de personalidad en la elección de carrera.

Señalar que se da un grado de asociación alto entre las habilidades y los intereses, tanto por actividades como por profesiones. Todos los campos siguen un

mismo patrón, donde las correlaciones entre las habilidades y las actividades es mayor que con las profesiones, a excepción del campo Artístico donde ocurre lo contrario. La autoeficacia aparece más asociada al interés por la actividad que por la profesión, esto puede ser debido al componente de autoevaluación que hace el sujeto cuando se le presenta el reactivo en relación con una actividad. Mientras que el interés hacia la profesión se mueve posiblemente más por el estereotipo que se tiene de ella.

Por su parte, las correlaciones más bajas son las relacionadas con la personalidad. Ésta aparece más asociada a la autoeficacia que a los intereses. Los tres campos en los que aparece una relación más alta entre la personalidad y los intereses son en el Científico, Empresarial y el Artístico. De forma similar otros estudios (Bethencour y Cabrera, 2011; Díaz y Morales, 2011) confirmar la relación entre determinados aspectos de la personalidad y los intereses vocacionales.

Los resultados corroboraron el papel que desempeñan las habilidades (autoeficacia) sobre los intereses a la vez que se ratifica la relación existente entre las variables estudiadas con independencia del campo profesional.

Referencias

Bethencourt, J.T. y Cabrera, L. (2011). Personalidad y toma de decisiones vocacionales en universitarios. *Relieve, 17*, 1-15.

Betz, N.E. (2001). Perspectives on future directions in vocational psychology. *Journal of Vocational Behavior, 59,*275-283.

Carrasco, M. A. y del Barrio, M.V. (2002). Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes. *Psicothema, 14,*323-332.

Castillo, I., Balaguer, I. y Duda, J.L. (2001). Perspectivas de meta de los adolescentes en el contexto académico. *Psicothema, 13,* 79-86

Cupani, M. y Pérez, E.R. (2006). Metas de elección de carrera: Contribución de los intereses vocacionales, la autoeficacia y los rasgos de personalidad. *Interdisciplinaria, 23,* 81-100.

Díaz, D. y Morales, M. (2011). *Aspectos psicosociales de la personalidad e intereses vocacionales en estudiantes de la carrera de psicología* . Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de

http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/ponencias.htm el 9 de mayo de 2014.

Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments, 3er ed.* Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Martínez-Vicente, J. M. y Santamaría, P. (2013). *EXPLORA. Cuestionario para la orientación vocacional y profesional*. Madrid: TEA ediciones.

Mount, M. K., Barrick, M. R. y Scullen, S. M. (2005). Higher-order dimensions of the big five personality traits and the big six vocational interest types. *Personnel Psychology, 58*, 447-478.

Sullivan, B. A. y Hansen, J. C. (2004). Mapping association between interest and personality: toward a conceptual understanding of individual differences in vocational behaviour. *Journal of Counseling Psychology, 51*, 287-298.

Walsh, W.B. (2001). The changing nature of science of vocational pychology.*Journal of Vocational Behavior, 59,* 262-274.

.

CREENCIAS EN TORNO A LA COMPRENSIÓN LECTORA. ENSEÑAR A COMPRENDER

Sergio Vera

Universidad de Castilla la Mancha

Antecedentes: La competencia lectora se ha convertido en un objetivo prioritario para nuestro sistema educativo, debido a los pobres resultados cosechados por nuestro país en pruebas internacionales. Un problema en que intervienen multitud de factores, pero donde el hábito lector, las creencias sobre lectura y la forma de trabajar la comprensión lectora de los maestros han recibido escasa atención. **Método:** Para examinar la relación entre estas variables, hemos empleado indicadores sobre el gusto por la lectura y el hábito lector (Larrañaga y Yubero, 2005), el Reader Belief Questionaire (Schraw y Bruning, 1996) y las preguntas que formulan para una fábula de Roald Dhal (Instituto de Evaluación,, 2009) categorizadas de acuerdo con el marco teórico de PISA para adultos (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2013), con 136 futuros educadores de la ciudad de Cuenca. **Resultados:** Los participantes muestran creencias sobre lectura significativamente más transaccionales y un notable gusto por la lectura, que contrastan con el hecho de que la mayoría de sus preguntas de comprensión sean literales y su hábito lector sea bajo, encontrando relaciones teóricamente contradictorias entre estas variables. **Conclusiones:** Se discuten las implicaciones de las discrepancias encontradas entre lo que dicen y hacen los futuros educadores como lectores.

Abstract

Antecedents: Reading competency has become a priority for our educational system, due to the low results of our country in international evaluations. A problem in which many factors are involved, but where reading beliefs, reading habit and the way of developing reading comprehension of teachers have recieved little attention. **Method:**
In order to examine the relationship between these variables, we used indicators of the reading pleasure and reading habit (Larrañaga &Yubero, 2005), the Reader Belief Questionaire (Schraw & Bruning, 1996), and the reading comprehension questions proposed for a fable by Roald Dahl (Instituto de evaluación, 2009) categorised according to PISA for adults framework (Instituto Nacional de Evaluación Educativa,

2013), with 136 preservice teachers from Cuenca. **Results:**Participants show reading beliefs significatively more transactional and a notorious pleasure for reading, which contrasts with the fact that most of their reading comprehension questions were literal and their reading habit was low, founding relationships theoricatelly contradictory between these variables. **Conclusions:** Implications of the discrepancies found between what future teachers say and do as readers are discussed.

Introducción

La competencia lectora se ha convertido en un objetivo prioritario para nuestro sistema educativo, debido a los pobres resultados cosechados por niños, adolescentes y adultos de nuestro país en pruebas internacionales realizadas durante la última década. Un problema en que intervienen multitud de factores, pero donde el hábito lector, las creencias sobre lectura y la forma de trabajar la comprensión lectora de los maestros apenas han recibido atención, aunque existe evidencia de que la afición a la lectura se adquiere principalmente por modelado (Granado y Puig, 2014) que cualquier cambio en las prácticas educativas pasa necesariamente por repensar las creencias de los educadores (Pozo, 2006), y que las preguntas del profesor influyen en gran medida sobre los aspectos del texto a los que atiende el alumnado (Alexander, Jetton, Kulikowich, y Woehler, 1994).

Un estudio sobre el hábito lector de futuros maestros españoles (Yubero, 2009), evidencia que muchos presentan un escaso hábito lector. Otro trabajo actual con más de 500 docentes hispanohablantes (Suárez, Rodríguez, O'Shanahan y Jiménez, 2014), aprecia relación entre las creencias y su forma de enseñar a leer. Y como tradicionalmente la práctica educativa más habitual para trabajar la comprensión lectora en las aulas ha sido las preguntas del profesor (Durkin, 1978-79) el objetivo del presente estudio exploratorio será analizar la relación entre las creencias sobre lectura, el hábito lector y las preguntas de comprensión de futuros educadores.

Método

Materiales

Hemos empleado una encuesta con:

- Variables sociodemográficas (sexo y edad).

- El gusto por la lectura y el hábito lector que, de acuerdo con Larrañaga y Yubero (2005)evaluamos cruzando el comportamiento lector y el número de libros leídos durante el último año en su tiempo libre, diferenciando cuatro grupos de lectores: no lectores, que nunca o casi nunca leen, entre 0 y 2 libros al año; lectores ocasionales, que leen alguna vez al trimestre o al mes, entre 3 y 10 libros al año; falsos lectores, que en una variable se muestran como lectores ocasionales y en otra como no lectores; y lectores frecuentes, que leen casi todos los días o más de una vez a la semana, más de 10 libros al año.

- Reader Belief Questionnaire (Schraw y Bruning, 1996), una escala lickert de cinco niveles que evalúa las creencias sobre lectura. Consta de 14 ítems agrupados en dos factores: creencias de transmisión, que asumen que el significado se extrae del texto, y creencias de transacción, que lo ubican principalmente en el lector, cuya fiabilidad ha sido de 0.66 y 0.69, respectivamente.

- *Los ratones patas arriba*, Una breve fábula (514 palabras) de Roald Dahl extraída de PIRLS (Instituto de Evaluación, 2009), en que se solicitaba a los futuros educadores que formulasen entre tres y cinco preguntas de comprensión. Para categorizarlas, se ha empleado el marco de las pruebas PISA para adultos (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2013), recurriendo al acuerdo interjueces para clasificar aquellas que resultasen dudosas. Los tipos eran: 1. Preguntas de acceder y recuperar información, que requieren que el lector encuentre y extraiga pasajes literales del texto; 2. Preguntas de integrar e interpretar, que buscan la comprensión global del texto, o elaborar inferencias sobre sus aspectos implícitos; y 3. Preguntas de reflexionar y analizar, que precisan de los conocimientos previos del lector para juzgar el contenido y la forma del texto.

Participantes

La muestra se compuso de 136 estudiantes (30,9 % chicos, 69,1% chicas), de edades comprendidas entre 18 y 42 años (*M= 21,65, D.T.= 4,20*), que cursaban el grado de Primaria en la Facultad de Educación de Cuenca.

Procedimiento

La recogida de datos fue efectuada por el investigador en mayo de 2014. Las pruebas, con una duración aproximada de 15 minutos, fueron administradas a cada grupo natural de forma colectiva dentro del aula, incidiendo en la confidencialidad de los datos y la importancia de la sinceridad, para reducir la deseabilidad social.

Resultados

Los encuestados muestran diferencias significativas ($P < 0,01$) entre sus creencias de Transacción ($M = 3,45$, $D.T. = 0,60$) y de Transmisión ($M= 2,92$, $D.T. = 0,60$).

En lo que se refiere a las preguntas, de un total de 624, el 55,7 % fueron de acceder y recuperar información, el 29,8% de integración e interpretación y el 14,4% de análisis y reflexión.

En cuanto al perfil lector de la muestra, el elevado gusto por la lectura que declaran ($M = 7$, $D.T. = 1,9$) contrasta con su bajo hábito lector (14,6 % no lectores; 24,3% falsos lectores; 53,7 lectores ocasionales; 7,4% lectores frecuentes).

Por último, como se puede observar en la tabla 1, existe relación entre el hábito lector y las creencias transaccionales, pero no entre éstas y las preguntas de comprensión, que sólo correlacionan entre ellas, y de forma negativa.

Tabla 1. *Correlaciones entre Preguntas de Comprensión, Creencias sobre Lectura y Hábito Lector de los futuros educadores*

	1	2	3	4	5	6
1. PA	1					
2. PI.	-.442**	1				
3. PR.	-.652**	-.144	1			
4. TM	.082	.167	-.007	1		
5.TA	.060	.090	-.038	.239**	1	
6. HL.	-1.29	-.141	.127	-.056	-.285*	1

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

NOTA: PA = Preguntas de Acceder. PI = Preguntas de Integración. PR = Preguntas de Reflexión. TM = Creencias de Transmisión. TA = Creencias de Transacción.

HL = Hábito Lector

Discusión/ conclusiones

Los resultados de este estudio corroboran la incongruencia entre lo que dicen y hacen los futuros educadores en materia de lectura indicada por Suárez et al. (2014).

En primer lugar, porque aunque los encuestados Afirman que les gusta mucho leer, sólo el 7,4% lo hace con frecuencia, de forma coherente con el bajo perfil lector encontrado por Yubero(2009). Divergencia que podría deberse a que los estudiantes son conscientes de que, como educadores en formación, deberían encontrar placer en la lectura, pero que a tenor de su escaso índice lector, en realidad no lo hacen. Dato alarmante, habida cuenta de la creciente evidencia empírica de que formar lectores requiere docentes lectores (Granado y Puig, 2014).

Y en segundo lugar, por La inconsistencia entre las creencias sobre lectura declaradas y las implícitamente manifestadas por las preguntas de los futuros educadores. Una posible explicación del hallazgo, es que, como se puede inferir por el alto porcentaje de preguntas de bajo nivel que formulan los participantes, sus creencias sean menos transaccionales de lo que afirman, y la formación educativa recibida esté sesgando sus respuestas al cuestionario (Mateos, Cuevas, Martín, Martín, Echeita y Luna, 2011).

Así pues, aunque por nuestro reducido tamaño muestral debemos ser cautelosos en la generalización de estas conclusiones, los resultados de este estudio ponen de relieve la pertinencia de promover más acciones de animación a la lectura entre los futuros educadores apuntada por Granado y Puig (2014), y la de más investigación sobre las creencias y preguntas de los educadores en formación y en ejercicio, para dilucidar si estas variables contribuyen a explicar nuestros bajos resultados en pruebas internacionales de competencia lectora.

Referencias

Alexander, P. A., Jetton, T., Kulikowich, J.M. y Woehler, C.A. (1994). Contrasting instructional and structural importance: the seductive effect of teacher questions. *Journal of Literacy Research, 26*(1), 19-45.

Durkin, D. (1978-1979). What classroom observations reveal about reading

comprehension instruction. *Reading Research Quarterly, 14,* 481-533.

Granado, C. y Puig, M. (2014). Qué leen los futuros maestros y maestras. Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de los libros que evocan. *OCNOS, 11,* 93-112.

Instituto de Evaluación (2009). *La lectura en 4º curso de Educación Primaria. Pruebas de evaluación de la comprensión lectora PIRLS 2001-2006*. Madrid: Ministerio de Educación, política social y deporte.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2013). *Programa internacional para la evaluación de las competencias de la población adulta 2013. Informe español Vol. 01*. Madrid: Ministerio de Educación, cultura y deporte.

Larrañaga, E. y Yubero, S. (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de 'falsos lectores'. *OCNOS, 1,* 43-60.

Mateos, M., Cuevas, I., Martín, E., Martín, A., Echeita, G. y Luna, M. (2011). Reading to write an argumentation: te role of epistemological,reading and writing beliefs. *Journal of Research in Reading, 34*(3), 281-297.

Pozo, J.I. (2006) La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En J.I. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 29 - 53). Barcelona: Graó.

Schraw, G., y Bruning, R. (1996). Readers' implicit models of reading. *Reading Research Quarterly, 31,* 290-305.

Suárez, N., Rodríguez, C., O'Shanahan, I. y Jiménez, J.E. (2014). ¿Qué teorías del aprendizaje de la lectura se atribuyen los profesores que enseñan a leer con diferente metodología?. *European Journal of Investigation in Health Psichology and Education, 4*(1), 55-65.

Yubero, S. (2009). Valores sociales y lectura. En S. Yubero, J. A. Caride y E. Larrañaga (Coords). *Sociedad educadora, sociedad lectora (pp. 93-113).* Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-la Mancha.

LA INTERDISCIPLINARIEDAD COMO MOTOR DEL APRENDIZAJE: PSICOLOGÍA, MATEMÁTICAS Y CIENCIAS, UN TÁNDEM ABIERTO A UNA METODOLOGÍA DE CARÁCTER GLOBALIZADOR

Mª Fernanda Ayllón Blanco[*], Isabel A. Gómez Pérez[**], Julio Ballesta-Claver[***] y Ana Isabel Garralda Guillem[****]

[*]Departamento de Matemáticas; [**]Departamento de Psicología; [***]Departamento de Ciencias Experimentales; [****]Directora institucional del Centro de Magisterio La Inmaculada. Centro de Magisterio La Inmaculada. Universidad de Granada

Resumen

El Real Decreto 1393/2007, del 29 de octubre, establece que los planes de estudios conducentes a la obtención de un título deberán tener como objetivo principal la adquisición de competencias. Esto es posible si dichos estudios tienen un alto grado de integración disciplinar, ya que con ello se facilita el desarrollo de las distintas habilidades a alcanzar. Sin embargo, la estructuración actual de los estudios universitarios presenta numerosas dificultades, como la compartimentación de materias y asignaturas.Este capítulopretende indicar cómo interconectar diferentes disciplinas a través de actividades en los estudios del Gradode Educación Primaria. La metodología empleada consiste en la realización de talleres prácticos que generentanto undesarrollo lingüístico, como lógico-matemático y cognitivo, en donde se muestra como ejemplo el aprendizaje del concepto de densidad. Estas experiencias cimentarán las bases de cómo emplear la interdisciplinariedad como motor de un aprendizaje activo y eficaz.

Abstract

October 29thRoyal Decree 1393/2007 states that the main objective of the curriculum consist on the acquisition of skills. This is possible with a high degree of subjects' integration, obtaining different skills in their development. However, up to date, the syllabuses present many difficulties, such as the partitioning of subjects and courses. This chapter will show how to interconnect different disciplines through carrying out activities in the Primary Education Degree. The methodology consists in the realization of practical workshops that generate both a linguistic development as logical-mathematical and cognitive, where is exemplified by the concept of density. These

experiences will be the base of how to use the interdisciplinarity as an active and effective learning.

Introducción

La presente reforma educativa aboga por una educación globalizada y transversal donde el papel del docente es esencial a la hora de diseñar situaciones de aprendizaje.Cada vez es más creciente el grado de especialización científica, lo que conlleva un estudio fragmentado en distintas materias, implicando una pérdida del carácter de la profesión docente.

Como indica Torres (2000), "el estudio aislado de las distintas materias no facilita la construcción y la compresión de nexos que permitan su vertebración, ni entre éstas ni la realidad" (p. 12), por lo que el saber unificar materias puede solventar el problema. El Libro Blanco del título de Grado en Educación Primaria e Infantil indica que se debe "saber fomentar la interdisciplinariedad de las ciencias y el resto de áreas curriculares en la enseñanza obligatoria, atendiendo especialmente a sus aplicaciones tecnológicas, la prevención de la salud y la preservación del medio ambiente"(ANECA, 2013). Sin embargo en ningún documento se explicita la metodología para llevarlo a cabo, por lo que se mina su efectividad.

Los estudios universitarios, en concreto los del Grado de Educación Primaria, han de contribuir al desarrollo de las capacidades de comunicación, pensamiento lógico-matemático y conocimiento del entorno natural y sociocultural. Ello implica ayudar a que los futuros alumnos, los niños y niñas, amplíen sus capacidades de percepción de objetos y acontecimientos y desarrollen hábitos de observación, reflexión y búsqueda de soluciones, lo que implica una evolución del pensamiento. Esta evolución pasa por diferentes etapas, encadenadas y escalonadas unas con otras, en la interiorización de conceptos básicos (Gómez y Ayllón, 2014). Por otra parte, podemos observar cómo esta adquisición de conceptos básicos está interrelacionada desde diferentes disciplinas (lenguaje, matemáticas, ciencias) y cómo es esencial la conexión en paralelo entre ellas, a fin de que el alumno pueda realizar una transferencia del conocimiento a diferentes ámbitos de aplicación y, consiguientemente, obtener mayor rendimiento y asentamiento de conceptos.

Según indica Ayllón (2008), las interacciones del niño con su entorno son sobre todo espaciales, en donde la vista y el tacto permiten adquirir el significado del lenguaje. A través de la manipulación, el niño descubre el espacio por lo que percibe (vivencias).Un uso interdisciplinar de la experimentación en el aula puede mostrar los conceptos de una forma más significativa porque la observación directa de un hecho científico con carácter matemáticoayuda a una mayor comprensión y asimilación.

La programación de una serie de tareas a lo largo de los estudios de grado puede contribuir a una formación más íntegra y favorecer aún más la formación del profesional.

Método

Para la consecución de un *curriculum integrado* se requiere el uso de la investigación como uno de los recursos didácticos más idiosincráticos para su desarrollo (Torres, 2000). Esta estrategia plantea un problema cuya solución es necesaria. Por tanto, el empleo del método científico (Martínez, 2005) enmarcado en un taller interdisciplinar permite la consulta de una variedad de fuentes que abarcan distintas áreas, en donde el alumno puede intervenir de forma activa *aprendiendo a aprender*. Como ejemplo de esta metodología se ha llevado a cabo un tallerque llevaba como eje vertebrador el concepto de densidad.

La densidad es un concepto que depende de dos magnitudes: la masa y el volumen(Hewitt, 2007). Se define como la masa de una sustancia presente en una unidad de volumen (g/mL):

$$d = \frac{m}{V}$$

Debido a la interrelación entre ambas magnitudes, a los alumnos de primaria les cuesta comprender cuando un objeto flota y cuando se hunde, ya que suelen relacionar objeto grande con objeto que se hunde, cosa que no es cierta (véase Figura 1). En definitiva, la densidad es una **magnitud intensiva** (concepto matemático) y por ello requiere de una capacidad cognitiva evolucionada que necesita de descriptores que permitan determinar la etapa. La densidad es una propiedad general de todas las sustancias que tiene muchas aplicaciones. No obstante su valor es específico para cada sustancia, lo cual permite identificarla o diferenciarla de otras.

Figura 1. Una canica y una pelota de poliestireno. Obsérvese como la canica, un objeto de poco volumen, se hunde, y, sin embargo, la pelota flota. Un alumno de primaria cree que la canica flota debido a su pequeño tamaño.

La obtención del volumen la podemos llevar a cabo mediante dos metodologías de trabajo: 1) el método geométrico 2) el método de la probeta.

1) *Determinación de la densidad por el método geométrico (aspecto matemático).*

Esta actividad está enmarcada para el tercer ciclo de primaria. Consiste en pesar el sólido en una balanza para obtener su masa y medir su volumen a través de una fórmula matemática. Esto es posible si el objeto tiene una forma geométrica regular. En la siguiente figura se detallan los diferentes objetos a medir.

(a) (b) (c) (d) (e)

Figura 2. Objetos para medir su densidad: (a) dados; (b) fichas del juego de damas; (c) canicas; (d) objeto “piedra preciosa”; (e) huevo de piedra.

El volumen se obtiene a partir de una medición con una regla convencional (Figura 3) y utilizando las fórmulas presentes en la Tabla 1:

Figura 3. Medida de los objetos a partir de una regla flexible.

Tabla 1. *Volumen de los objetos a determinar.*

Objeto	Volumen (cm^3)
Dado	V= lado·lado·lado = l^3
Ficha de damas	V=base·altura = V= $\pi \cdot r^2 \cdot h$
Canica	$V = \frac{4}{3}\pi r^3$

2) *Determinación de la densidad por el método de la probeta (Ciencias experimentales)*

Esta actividad está indicada tanto para primer ciclo como para segundo ciclo, introduciéndose en éste último el concepto de la división. En este caso, el volumen se obtiene a través del fenómeno que observó Arquímedes: *"El volumen de un cuerpo sumergido en el agua es igual al volumen de agua que desaloja"*(Hewitt, 2007).

Se toma una cantidad de agua (entre 10 y50 ml) y se introduce en una probeta. Se anota el volumen inicial (denominado V_o). Seguidamente, el sólido se sumerge totalmente en la probeta y se anota el volumen final (V_f). El volumen del sólido corresponde a la diferencia entre el volumen final y el inicial:

$$V_{objeto} = V_{agua} = V_f - V_o$$

Figura 4. Proceso de medida del volumen de un objeto utilizando para ello una probeta de laboratorio.

Resultados y Discusión

Los alumnos compararon lo observado (se hunde o flota) con los datos de densidad obtenidos observándose la veracidad o las limitaciones de ambos métodos.

Tabla 2. *Muestra de la tabla repartida a los alumnos universitarios para la toma de datos.*

Objeto	Observación (hunde o flota)	Densidad (método geométrico)	Densidad (método probeta)
Dado			
Ficha damas			
Canica			
Piedra preciosa			
Huevo de piedra			

Los resultados obtenidos por 410 alumnos del grado de Educación Primaria fueron los siguientes: a) el método geométrico no podía predecir el volumen de la piedra preciosa o el huevo de piedra por necesitar el cálculo integral, concepto no aplicable en Educación Primaria; b) el método geométrico indicaba que la ficha de damas flotaba por tener una densidad menor de 1 g/cm^3. Sin embargo este objeto se hundía, por lo que su densidad debería de ser mayor que 1 g/cm^3. Por el contrario, el método de la probeta mostraba una densidad mayor de 1 g/cm^3. Con ello se le cuestionaba al alumno sobre la veracidad de ambos métodos y sobre todo el porqué de esa discrepancia. Esta discrepancia era debida a que el objeto es un cilindro imperfecto, por lo que el volumen calculado era mayor, y en consecuencia, la densidad obtenida era menor; c) finalmente se confeccionó un cuestionario que reflejaba la interdisciplinariedad como eje vertebrador de la actividad. Los resultados mostraron que más del 80% de los alumnos observaron la conexión entre las diferentes disciplinas.

Conclusiones

La necesidad de un aprendizaje interdisciplinar real es un requisito urgente dentro de los planes de estudio de Educación Primaria. El taller interdisciplinar mostrado en este trabajo pone de manifiesto la importancia de realizar este tipo de actividades para mejorar el aprendizaje significativo gracias al enfoque globalizador que presenta. Para ello se debe de tener en cuenta el nivel evolutivo en el que se encuentra el niño y dependiendo de éste trabajar determinados conceptos matemáticos imprescindibles (pensamiento abstracto y reflexivo) que se encuentren interconectados con conceptos científicos a través de la manipulación de objetos, lo que les permitirá

comprender los fenómenos de la vida cotidiana. Ello establece un vínculo entre el desarrollo lingüístico, el lógico-matemático y el cognitivo, ámbitos que salen reforzados gracias a la ejecución de dicha metodología, haciendo de la interdisciplinariedad una realidad palpable en los estudios universitarios.

Referencias

ANECA. (2013). *Libro Blanco. Título de Grado en magisterio. Vol. 1.* Madrid.

Ayllón, M. F. (2008). *Didáctica y desarrollo del pensamiento matemático en educación infantil: Recursos didácticos.* Granada: Adhara.

Gómez, I. A., y Ayllón, M. F. (2014). ¿Por qué es importante un buen desarrollo del lenguaje oral? *DIDAC*, 33-39.

Hewitt, P. G. (2007). *Física Conceptual.* México: Pearson Educación.

Martínez, N. M. (2005). *La enseñanza de las ciencias en educación primaria.* Almería: Grupo Editorial Universitario.

Torres, J. (2000). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado.* Madrid: Morata.

MOTIVACIÓN MATEMÁTICA, INTERACTIVA, MULTIMEDIA

Salvador Vidal, Mª Carmen Balaguer y M. Teresa Fuertes

Didáctica de las matemáticas y Dinámica de grupos. UIC. Barcelona

Resumen

Cómo profesor de didáctica de las matemáticas en la Facultad de Educación de la UIC me preocupa la actitud que tienen mis alumnos respecto a las matemáticas y por ello introduzco la motivación previa para mejorar su atención y participación en las clases. Uno de los recursos utilizados es la experiencia que llevé a cabo durante años en distintas escuelas de Catalunya, el Día del Número**,** donde se presenta una matemática más atractiva con recursos interactivos, multimedia que favorecen el aprendizaje de la matemática. Algunos de los resultados fueron que después de la experiencia de motivación se sienten más tranquilos, más contentos, más felices y más relajados a la hora de hacer matemáticas. La conclusión que sacamos es que el gran objetivo que era de tipo afectivo *Disfrutar haciendo matemática*, se cumple plenamente e incorporamos en el currículo, una vez a la semana, actividades de matemáticas recreativas.

Abstract

How Professor of Didactics of mathematics in the Faculty of education of the UIC worried attitude with my students about math, and why I introduce the previous motivation to improve their attention and participation in classes. One of the resources used is the experience carried out for years in different schools in Catalonia, the day number, which presents a more attractive math with interactive, multimedia resources that promote the learning of mathematics.Some of the results were after the experience of motivation they feel happier, calmer, happier and more relaxed when it comes to math. The conclusion that we draw is that the major objective that was emotional type *Enjoy doing math* complies fully and incorporate into the curriculum, once a week, activities of recreational mathematics.

Introducción

Esta actividad, que iniciamos en el año 1984, consiste en realizar durante una jornada escolar juegos con las matemáticas de manera que esta materia se presenta de una forma lúdica y asequible para todos los alumnos del centro, desde párvulos hasta Bachillerato. Una vez realizada la actividad quisimos comprobar que era efectiva y pasamos una encuesta antes y después de la actividad para comprobar el efecto causado en los alumnos. Esta actividad se realizó en el centro escolar Residencia Escolar Bell·lloc de 1.200 alumnos y participaron todos, alumnos y profesores.

Objetivos

El fundamental que nos movió a pensar, crear y realizar el Día del Número (Vidal, 2013) fue: Mejorar la motivación de la matemática, para conseguir que alumnos y profesores se lo pasaran bien haciendo y jugando con las matemáticas. Introducimos otros objetivos como:

- Darse cuenta que en la vida cotidiana utilizamos las matemáticas
- Reforzar el trabajo cooperativo
- Estimular a los alumnos con dificultades para las matemáticas
- Estimular la creatividad para inventar juegos
- Interesarse por curiosidades numéricas
- Aprender nuevos juegos

Método

Cuantitativo ya que medimos la actitud de los alumnos pasando un test, antes y después de la actividad, y aplicamos la estadística para el análisis de la información. Elaboramos una encuesta de diez preguntas con cuatro apartados, cada una de ellas muy fácil de responder, con una valoración de 1 nada, 2 poco, 3 normal, 4 bastante y 5 mucho. Esta encuesta fue validada por todo el grupo de profesores de matemáticas del centro que formaban parte del Departamento de Matemáticas, un equipo de más de 30 personas. Queríamos medir sobretodo la actitud hacia esta materia para comprobar después, si con una mejora de la actitud y realizando más actividades procedimentales conseguíamos mejorar el rendimiento de las matemáticas. Desde el Departamento de Matemáticas facilitamos a todos los profesores del centro un dossier donde había

juegos, entretenimientos, acertijos, juegos de magia, links con material atractivo, direcciones de DVD,… y ellos tenían que seleccionar lo más apropiado para realizar en su clase, (Vidal, 2009).

La distribución del Día del Número fue de tres grandes bloques, de 9 a 11h los alumnos estaban en su clase con el tutor y realizaban juegos que proponía el profesor con el dossier que se le había facilitado. Los alumnos de tercero y cuarto de la ESO preparaban los juegos que después se realizaban en el patio y ellos habían organizado. De 11 a 13h salíamos todos al patio y realizan juegos en el exterior de más movimiento que habían preparado los alumnos de tercero y cuarto de la ESO para el resto de los alumnos con el visto bueno de los distintos profesores de los diferentes niveles. De 13 a 15h la comida, y por la tarde de 15 a 17 h se juntaban por niveles y hacían juegos entre las cuatro clases del mismo nivel. Con los alumnos de bachillerato organizamos un casino en el comedor y montamos distintos juegos de cartas y una ruleta.

Resultados

Durante la preparación de la fiesta del día del número se fue creando un ambiente escolar propicio al cambio positivo. Los profesores tuvieron que buscar y seleccionar material entretenido, juegos, recursos didácticos, acertijos, etc., para realizar en su clase y esto hizo que mejorara su actitud. (Alsina, 1993)

El hecho de que algunos alumnos a los que normalmente no se les dan bien las matemáticas tengan éxito en las adivinanzas o juegos en los que participan en el Día del Número, los motiva y eso implica una felicitación por parte del maestro, lo cual no podría hacerse en una clase normal. Ello viene a reafirmar la investigación que, en el año 1983, realizaron Kowrilsky y Keislar (Gairín, 1990) con 1.853 alumnos y 67 maestros, donde explicaban cómo los alumnos aumentan el control personal sobre sus percepciones de éxito o fracaso académico y su actitud favorable hacia el aprendizaje cuando tienen maestros orientados hacia el éxito de su enseñanza, lo contrario de lo que pasa con maestros que están más orientados a evitar el fracaso.

La conducta del maestro incide en la del alumno. De este modo, cuanto más positivas son las percepciones que los alumnos tienen respecto a los sentimientos y

expectativas de sus maestros, mejor es su rendimiento académico (Doyle, Hancock & Kifer, 1971) y más aceptable su conducta (Rosenthal & Jacobson, 1968).

Algunos resultados muy significativos fueron:

Primera pregunta: Decid qué son para vosotros las matemáticas

	Antes (media)	Después (media)
Útiles	4,76	4,00
Atractivas	2,76	3,27
Difíciles	3,64	3,63
Cercanas a la vida diaria	4,00	3,54

Tabla nº 1

Los alumnos ven las matemáticas como muy útiles, difíciles y cercanas a la vida diaria y muy poco atractivas, esto antes de la motivación de la fiesta. Después del Día del Número las ven mucho más atractivas.

Segunda pregunta: Durante la hora de clase de matemáticas te sientes…

	Antes (media)	Después (media)
Tranquilo	3,58	3,63
Contento	2,64	3,50
Feliz	2,58	3,09
Relajado	3,05	3,50

Tabla nº 2

Tras la motivación se sienten más tranquilos, más contentos, más felices y más relajados.

Tercera pregunta: Cuando haces matemáticas te sientes…

	Antes (media)	Después (media)
Sereno	3,05	3,27
Realista	3,23	3,72
Sociable	4,17	3,31
Dinámico	2,88	3,36

Tabla nº 3

Después del Día del Número, los alumnos se sienten más serenos, más realistas y más dinámicos aunque un poco menos sociables, quizá porque durante las clases de matemáticas realizamos muchas tareas en grupo y fomentamos el trabajo cooperativo.

Sexta pregunta: Mediante las matemáticas te vuelves más…

	Antes(media)	Después(media)
Decidido	2,82	3,36
Comedido	2,64	3,31
Confiado	2,70	2,95
Prudente	3,05	3,63

Tabla nº 4

Tras la motivación se vuelven más decididos, más comedidos, más confiados y más prudentes.

Séptima pregunta: Las matemáticas te hacen ser más…

	Antes(media)	Después(media)
Paciente	3,06	3,59
Trabajador	3,76	3,86
Comunicativo	2,64	3,13
Humilde	2,05	2,31

Tabla nº 5

Tras la motivación son más pacientes, más trabajadores, más comunicativos y más humildes.

Conclusiones

El gran objetivo era de tipo afectivo *Disfrutar haciendo matemática*, constatamos que se cumple plenamente. De todos los encuestados en el escuela donde se ha hecho la motivación de la matemática mediante la celebración del Día del Número un 81,25% de profesores ha llevado a cabo una valoración con los alumnos y de éstos un 87% ha quedado con ganas de repetir la experiencia puesto que ha sido muy positiva. Debido a ello decidimos incorporar en el currículo, una vez a la semana, actividades de matemáticas recreativas.

Respecto a los alumnos, recogemos lo que dicen algunos profesores:

- Los chicos se han abierto a la matemática (se la hemos hecho un juego)
- Han sido capaces de buscar en el mundo que los rodea curiosidades matemáticas(desde ese momento y para ellos la matemática tiene sentido, sirve para algo)

- Con los diferentes juegos se han dado cuenta de que en muchas cosas de cada día y del mundo fuera de la escuela, se hace matemática.
- También han intentado ganar, perder, trabajar en equipo, imaginar, crear, cooperar..., actitudes todas ellas que favorecen un desarrollo del niño como persona que es, y esto nos ha gustado.

Hay que decir que muchos profesores también de lo pasan muy bien. Es por ello que la fiesta se ha ido repitiendo a lo largo de los años incorporando novedades y adaptándonos a las nuevas tecnologías; pero el objetivo sigue siendo *disfrutar haciendo matemática*.

Referencias

Alsina, C. (1993). *Del 0 al 99. Fem comptes amb els contes*. Barcelona: Instruments Guix.

Doyle, W.; Hancock, G. y Kifer, E. (1971). "*Teachers perceptions: Do they make a difference?*". Tesis presentada en el congreso de la American Educational Research Association.

Gairín, J. (1990). *Las actitudes en educación. Un estudio sobre educación matemática.* Barcelona: Boixareu Universitaria.

Rosenthal, R., y Jacobson, L. (1968). Teachers' Expectanties: Determinants of Pupils' IQ Gains, *Psychology Reports*, *19*, 115-118.

Vidal, S. (2009). *Estrategia para la enseñanza de las matemáticas en secundaria*. Barcelona: Laertes.

Vidal, S. (2013). *El día del número, motivación de la matemática*. Saarbrücken: Publicia.

ESCENARIOS PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS: CIENTÍFICA, DIDÁCTICA Y DE TRABAJO COOPERATIVO EN GRUPOS HETEROGÉNEOS, EN EL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Albareda, S. y Fernández, M.

Área de Didáctica de las Ciencias Experimentales y las Matemáticas

Facultad de Educación. Universitat Internacional de Catalunya

Resumen

La formación de maestros generalistas requiere el desarrollo de competencias generales, como la competencia de trabajo cooperativo en grupos heterogéneos y la competencia didáctica y otras específicas como la competencia científica. A través de la asignatura de "Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Experimentales", se diseñó la *Feria del Agua y del Aire*, como escenario pedagógico para que los futuros maestros pudieran implementar talleres con niños de primaria en la propia Facultad de Educación. De este modo, se creó un espacio innovador para el desarrollo y evaluación de estas competencias**.**

Abstract

Training of generalist teachers requires the development of generic competences as the competence of working in cooperative heterogeneous small groups or teaching competence as well as others specifics as scientific competence. In the context of the subjet "Teaching and Learning of Experimental Sciences", the *Fair of Water and Air* was designed as a pedagogical scenario for future teachers, to give them the oportunity to carry out different workshops for primary school childrens in the Faculty of Education. An innovative space for development and evaluation of these three mencioned competencies was created.

Introducción

La experiencia de la *Feria del Agua y del Aire* que recoge esta comunicación, surge ante necesidad crear un escenario metodológico que permita simultáneamente desarrollar la competencia científica, la competencia didáctica y la competencia de trabajo cooperativo en grupos heterogéneos de los futuros maestros de Educación

Primaria (EP). A pesar de que en el Grado de Educación Primaria (GEP) se trabajan estas competencias en el contexto de diversas asignaturas, frecuentemente los estudiantes tienen la percepción de que su aprendizaje es bastante teórico y que les falta más práctica educativa con niños. Este hecho, junto con los malos resultados en la competencia científica obtenidos en las pruebas del *Program for International Student Assessment* (PISA) en el 2012 realizadas en Cataluña (*Generalitat de Catalunya* [GC], 2013), nos llevó a plantearnos la idoneidad de desarrollar una experiencia práctica en un escenario diferente para los niños. Así pues, abrimos las puertas de nuestra Facultad, con el propósito de que los estudiantes del GEP implementaran 17 talleres sobre el aire, el agua o ambos, diseñados y desarrollados por ellos mismos, para niños de EP. Nuestros estudiantes tuvieron la oportunidad de aprender enseñando (Alcalá, 2010).

Por una parte queríamos trabajar la competencia científica y la competencia del trabajo cooperativo en grupos heterogéneos, posibilitando que los alumnos desarrollaran un trabajo de investigación entre 4-6 personas, sobre algún aspecto concreto del agua, del aire o de la meteorología (relacionada con ambos) y además, darles la oportunidad de practicar la competencia didáctica, transmitiendo a los niños, los resultados fruto de su investigación. En esta experiencia, los estudiantes de GEP debían diseñar e implementar un taller didáctico sobre el tema anteriormente mencionado, en el propio ámbito universitario, pero destinado a los niños de las escuelas próximas a la Facultad de Educación, que serían los que en este caso, se desplazarían hasta la Universidad para disfrutar de estos talleres, en una jornada diferente que denominamos *Feria del Agua y del Aire*.

Se escogió este tema por dos razones fundamentales:

a) Incluye contenidos que se deben trabajar en todos los ciclos de EP en el contexto de la asignatura de “Conocimiento del Medio natural, Social y Cultural” según recoge la Ley Orgánica de Educación -LOE- (Jefatura de Estado, 2006) y que también contempla el nuevo currículo de EP en la asignatura de “Ciencias Naturales” tras la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa -LOMCE- (MECD, 2014).

b) Los datos científicos que aportan informes sobre el estado del clima mundial (Organización Meteorológica Mundial -OMM-, 2009) nos conducen a reflexionar sobre la emergencia de potenciar una Educación para la Sostenibilidad en

cuestiones vinculadas con el cambio climático. Así pues, se hizo coincidir la *Feria del Agua y del Aire* con la semana en la que se celebraba el Día Meteorológico Mundial y el Día Mundial del Agua.

El objetivo perseguido al realizar esta actividad docente, fue potenciar la competencia científica de nuestros alumnos universitarios, desde una concepción holística e integrada, desarrollar su capacidad de trabajo en pequeños grupos heterogéneos y ejercitar su competencia didáctica para que su futura práctica docente, no se limite a la lectura del libro de texto y a la resolución de dudas, como resulta habitual según Cañal (2012), en la enseñanza de conocimiento del medio natural en las aulas de primaria.

Metodología

Desarrollo e implementación de los talleres

Como punto de partida del trabajo, los alumnos presentaron, por grupos de entre 4 y 6 miembros, una ficha del taller con los siguientes apartados: título del taller, miembros del grupo, ciclo de EP al que iría dirigido, objetivos específicos, procedimientos científicos que se querrían desarrollar, contenido del currículo de EP que se trabajarían, materiales necesarios, explicación sencilla de cómo se haría el taller, fuentes bibliográficas y lugar de la Facultad que sería idóneo para su implementación. Durante varias semanas, los estudiantes fueron trabajando en los puntos anteriormente enumerados, siempre bajo la supervisión y tutorización de los profesores responsables de la asignatura, a fin de que los talleres fueran adquiriendo su forma definitiva. Las fichas sirvieron al final del proceso de elaboración, como prueba objetiva para evaluar parcialmente la actividad.

La *Feria del Agua y del Aire* se dio a conocer directamente a través del correo electrónico, a todas las escuelas próximas a la Facultad de Educación.

Los escolares asistentes, se distribuyeron en grupos pequeños (5-6 niños) y tuvieron la oportunidad de realizar 3 o 4 talleres diferentes, en función de los tiempos (ninguno debía superar los 15 minutos).

Evaluación y valoración de la experiencia

La evaluación por parte del profesorado titular de la asignatura en la que se integró la experiencia se llevó a cabo a través de dos documentos:

a) Ficha del taller que presentó cada grupo de alumnos tal y como se explica con anterioridad en el punto 3.1.

b) Ficha de evaluación. Esta ficha se fue rellenando durante la implementación de los talleres mediante observación no participante. Incluye los apartados siguientes: evaluación de la competencia científica (objetivos planteados, procedimientos científicos seguidos y contenidos curriculares de la asignatura de Conocimiento del Medio Natural referidos al agua o al aire), evaluación de la competencia didáctica (coherencia entre los objetivos didácticos que se habían propuesto y las actividades desarrolladas, valor comunicativo, creatividad y utilización de recursos sencillos) y evaluación de la competencia del trabajo cooperativo en grupos heterogéneos (coordinación y cohesión entre todos los componentes, distribución de tareas entre los distintos miembros, comunicación interpersonal y responsabilidad en el trabajo). A cada sub-apartado se le asignó un valor que osciló entre 1(nada) y 4 (mucho).

La valoración de la experiencia se realizó desde tres perspectivas diferentes: la del profesorado de la Facultad asistente a la Feria, no vinculado a la asignatura en la que se integró la experiencia (8), la de los maestros acompañantes de los escolares a los que iban destinados los talleres (7) y la de los niños asistentes (181 entre turno de mañana y tarde). En los dos primeros casos, se utilizó el mismo cuestionario de respuesta única que incluía los apartados: contenidos conceptuales curriculares desarrollados con claridad, procedimientos científicos trabajados con corrección, creatividad desarrollada con recursos sencillos, atención mostrada a los niños y explicación adecuada y finalmente, cohesión entre los componentes del grupo. Los docentes rellenaron el cuestionario mediante observación no participante, asignándole a cada apartado un valor entre 1 (nada) y 4 (mucho). Cada taller fue valorado al menos tres veces.

En el caso de los niños, se les pasó un cuestionario sencillo de respuesta abierta al volver al colegio, que incluía las preguntas: 1.¿Qué has aprendido sobre el agua?, 2. ¿Qué has aprendido sobre el aire o los gases?, 3. ¿Te parece que los chicos que hicieron

los talleres explican bien las cosas?, 4.¿Te gusta hacer los experimentos tú mismo, o prefieres que te hagan una demostración? y 5.¿Qué es lo que más te ha gustado?.

Resultados

Evaluación de las competencias

Las notas obtenidas por los alumnos en cuanto a adquisición de las competencias analizadas (Competencia científica: CC; Competencia didáctica: CD y Competencia de trabajo cooperativo en grupos heterogéneos: CTCGH) muestran en principio, un nivel promedio medio-alto de adquisición de las competencias (tabla 1).

Tabla 1. *Notas promedio obtenidas por los estudiantes en la evaluación de la adquisición de competencias según la ficha de evaluación diseñada por los responsables de la asignatura de "Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Experimentales".*

(n = 17 talleres)	**CC**	**CD**	**CTCGH**
Nota promedio (sobre 4)	2,74	3	3,2
Desviación típica (s)	0,82	1	0,85
CV (%)	29 %	33 %	26, 5 %

Puesto que fueron 17 los talleres implementados, y que podrían existir muchas diferencias entre ellos, se calculó la desviación típica y el coeficiente de variabilidad (CV) de la nota promedio obtenida para cada competencia y se pudo observar, que existe una ligera dispersión respecto a la media en los tres casos y que la menor homogeneidad se encuentra en el caso de la competencia didáctica.

Valoración de la experiencia didáctica

Respecto a la valoración conjunta del profesorado, tanto de la Facultad como de las Escuelas, pudimos constatar que la nota promedio asignada a la adquisición de las competencias por parte de nuestros alumnos, coincidía prácticamente con la asignada en la evaluación por parte del profesorado responsable, con excepción de la competencia científica, ligeramente mejor valorada que evaluada (14 %). Este resultado refuerza y valida el sistema de evaluación realizado. En la figura 1 se puede ver el desglose de las valoraciones por talleres (contenidos y procedimientos desarrollados,

vinculados con la CC, la creatividad y capacidad didáctica mostrada, vinculadas con la CD y la cohesión de los miembros del grupo con la CTCGH).

Figura 1. Valoraciones realizadas por los docentes, de los 17 talleres presentados por los estudiantes del GEP en la Feria del Aire y del Agua de la Facultad de Educación.

En lo que a la valoración de los niños se refiere, el 79 % de los escolares expresa de manera más o menos clara, el aprendizaje de contenidos nuevos relacionados con el agua y/o el aire en sus respuestas. Así mismo, el 95,3 % de los niños responde que los estudiantes del GEP han explicado “bien” o “muy bien” las actividades desarrolladas. Por otro lado, tan sólo el 28 % de los escolares manifiesta que prefiere ver cómo les hacen una demostración, a realizar ellos mismos un experimento, lo que demuestra que existe una gran inquietud y buena disposición hacia la experimentación dentro de la metodología científica. Finalmente, en relación a qué es lo que más les ha gustado, la respuesta más repetida fue la de “hacer y comer un helado”, demostrando que los niños tienen una motivación extrínseca clara, lo cual no siempre sería deseable, por ejemplo, desde el punto de vista de la formación de estudiantes autónomos (Balaguer, 2009). Otras respuestas como “ver a un profesor de mi pueblo” o “ir a la Universidad” indican que, en el primer caso, el alumno lo destaca como “lo mejor” porque reconoce a alguien de su entorno y eso le permite contextualizar el aprendizaje dando sentido a la realidad y autenticidad a las clases y en el segundo, el hecho de asistir a la Universidad puede

representar para el niño una meta o posibilidad de desarrollo que le motiva especialmente (Vidal, 2005).

Conclusión

La profundización en aspectos del aire y del agua en un contexto real y el trabajar los procedimientos científicos, poniendo en práctica la didáctica de la ciencia, en una actividad extraordinaria diseñada por los alumnos, ha contribuido al desarrollo de la competencia científica, la competencia didáctica y la competencia de trabajo en grupos heterogéneos en los estudiantes del GEP.

Referencias

Alcalá, Á. (2010). Aprender enseñando. *Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales, 66,* 109-117.

Balaguer, C. (2009). *Lectura estratégica dels problems matemàtics a l'educació primaria.* Tesis Doctoral, Facultat d'Humanitats, Universitat Internacional de Catalunya. Barcelona, España.

Cañal, P. (2012). Saber ciencias no equivale a tener competencia profesional para enseñar ciencias. En Pedrinaci, E. (coord.), *11 ideas clave. El desarrollo de la competencia científica* (217- 239). Barcelona, España: Graó.

Generalitat de Catalunya (2013, 3 de diciembre). *Resultats de PISA 2012 a Catalunya* [Rueda de prensa]. Recuperado de: http://premsa.gencat.cat/pres_fsvp/docs/2013/12/03/18/32/d7da33c2-6edc-455d-b1a4-09d816cadd98.pdf

Jefatura del Estado (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). *Boletín Oficial del Estado* (4 de mayo), 106, 17158-17207.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado* (1 de marzo), 52, 19349-19420.

Organización Meteorológica Mundial (2009). *Trabajar unidos para vigilar, comprender y predecir el tiempo, el clima y el agua*. Suiza: OMM. Recuperado de: http://www.wmo.int/pages/about/documents/OMM-vistazo-es.pdf

Vidal, S. (2005). *Día del número, motivación de la matemática*. Barcelona, España: Publicaciones de l'Abadia de Monserrat.

ESTRATEGIAS DE ÉXITO EN LA FORMACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA CIENTÍFICA. EN COLABORACIÓN CON LA UNIVERSIDAD DE FINLANDIA

Azul Alférez y Miquel Àngel Comas

Universitat Internacional de Catalunya

Resumen

Los resultados de PISA 2012 (OCDE) recogen los países punteros en competencia matemática y científica. Por ello nuestro interés en colaborar con los máximos referentes; en competencia científica, Finlandia (University Jyväskylä), y en competencia matemática, Suiza (Université Genève). Estos dos socios deben entenderse también como los referentes en "competitividad" siguiendo últimos resultados del World Economic Forum (2013). Las directrices de estos dos países se dirigen a la concreción de Europa y Horizonte 2020, el nuevo programa europeo de investigación y innovación que promueve la educación y la formación como claves para crear estrategias de crecimiento inteligente, sostenible e integrador, en favor de la empleabilidad, la cohesión social y la compatibilidad, para una apertura cooperativa internacional. El objetivo del proyecto e investigación es promocionar estrategias metodológicas innovadoras de éxito basadas en la investigación acción y la práctica reflexiva. Para ello se revisará y analizará los documentos de referencia y se trabajará en red-cooperativa con las instituciones referentes sobre las estrategias didácticas experimentales de éxito aplicables a nuestro contexto en la formación de maestros. Nos encontramos ante el enorme reto de tratar de mejorar los resultados de nuestros centros, la formación de maestros y en beneficio de la sociedad.

Abstract

The results of PISA 2012 (OECD) collect the top countries in mathematical and scientific competence. Because of that our interest in collaborating with the maximum referents; in scientific competence, Finland (University Jyväskylä), and in mathematical competence, Switzerland (Université Genève). These two partners must understand themselves also as the referents in "competitiveness" following last results of the World

Economic Forum (2013). The guidelines of these two countries are directed to the concretion of Europe and Horizon 2020, the new European program of research and innovation that promotes the education and the formation as you nail to create strategies of intelligent, sustainable and integrationist growth, in favor of the employability, the social cohesion and the compatibility, for an opening cooperative international. The objective of the project-research is to promote innovative methodological strategies of success based on the action research and the reflexive practice. For that it will be revised and it will analyze the reference documents and it will be worked in network-cooperative with the concerning institutions about the experimental didactic strategies of success applicable to our context in the formation of teachers. We find each other in the face of the enormous challenge of trying to improve the results of our centers, the formation of teachers and for the benefit of the society.

Antecedentes

La actual situación de convergencia de la directrices de la agenda europea Horizonte 2020 (H2020) con en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), sumado a la movilidad laboral y formativa que se deriva, está propiciando la redefinición de la Universidad. La formación superior requiere y adquiere un mayor grado de transferencia, profesionalización y responsabilidad social. El EEES y el H2020, orientan la necesitad de adaptación a los "*Societal Challenges*" y con ello contribuir a los objetivos de la Comisión Europea (2007) de fomentar la plena participación de los jóvenes en la educación, el empleo y la sociedad. Y en la Comisión Europea (2010) en relación a establecer una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador. Por ello adquiere especial interés impulsar la cooperación en educación y formación y su integración en el currículum como actuaciones de éxito.

Las actividades de extensión permiten contribuir al desarrollo local y plantearse un compromiso con los deberes sociales y políticos, y el sentido de los derechos de la ciudadanía. Nos remitimos a las "*Outreach Activities*" o Actividades de Difusión, que son prácticas de actuaciones docentes de éxito que las mejores Universidades del mundo realizan. Por ello nuestra implicación y colaboración con instituciones de gran prestigio y éxito como Jyväskylä y Géneve.

Los resultados de PISA 2012 ponen de manifiesto que de los participantes en el informe, España no está entre los países punteros en competencia científica. Por ello la Facultad de Educación de la UIC colabora con los máximos referentes; en esta competencia científica, Finlandia (estableciendo colaboración con la University Jyväskylä) y Suiza (estableciendo colaboración con la Université de Géneve). De Finlandia es conocido su reconocimiento en el ámbito de PISA de la OCDE pero además debe tenerse en consideración relevante que tanto Finlandia como Suiza están entre los tres estados con mejor indexación de "competitividad" siguiendo últimos resultados del World Economic Forum (*The Global Competitiveness Report*, 2013). Las directrices de estos dos países se dirigen a la concreción de Europa y Horizonte 2020, el nuevo programa europeo de investigación y innovación que promueve la educación y la formación como claves para crear estrategias de crecimiento inteligente, sostenible e integrador, en favor de la empleabilidad, la cohesión social y la compatibilidad, para una apertura cooperativa internacional. Por tanto, nuestro objetivo es incentivar estrategias metodológicas innovadoras, en el área del conocimiento de las ciencias y las matemáticas, basadas en la investigación acción y la práctica reflexiva.

El contexto curricular basado en competencias y resultados de aprendizaje, los European Credit Transfer System (*Guide utilisation ECTS*, 2009), deben entenderse como una gran oportunidad para la buena práctica formativa que adquirirá un valor de eficiencia en contextos reales de su aplicación profesional, facilitando así la anticipación de fenómenos, la adquisición de instrucciones y la resolución de problemas o funciones de manera ágil y variable que faciliten el camino al éxito y la propia satisfacción. El concepto de competencia entendido como lo define la OCDE (2005, p.3) "Una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular", requiere planteamientos didácticos más transferibles y responsables. Hay un cambio de responsabilidad en el proceso formativo de enseñanza-aprendizaje, ahora se exige al alumno que sea partícipe activo y responsable de su propio proceso, por ello se orientan propuestas metodológicas adaptadas y graduadas a las necesidades, capacidades y expectativas de los alumnos.

Método

Nuestro proyecto-investigación, de carácter cualitativo, se orienta en un primer momento a la comprensión, para averiguar el punto de partida inicial del pensamiento y actuación de las instituciones y estados de referencia sobre los temas que nos preocupan. Nuestra investigación se basará en la investigación acción orientada hacia el cambio, hacia la transformación de la realidad, es un paso más después tras la comprensión inicial (Denzin, 2000). La investigación acción educativa describe, según Elliott (1993) estaría de acuerdo con Latorre (2009, p.369-370), ya que "unas actividades que llevan a cabo los profesionales de la educación del ámbito social con el propósito de mejorar la calidad de sus acciones".

Esta investigación parte del análisis de los informes de los resultados de PISA (OCDE) y del informe del World Economic Forum, así como de la revisión de la literatura existente en la temática asociada y se complementa un trabajo en red con expertos de las instituciones colaboradoras y de referencia internacional y con una planificación de propuestas de mejora sobre actividades sobre didácticas experimentales de éxito.

Resultados

En estos momentos no hallamos en la fase inicial, en la revisión de la literatura existente y el análisis de los documentos de referencia y a su vez se está estableciendo los primeros contactos para el trabajo cooperativo para comprender las claves de éxito en Finlandia y Suiza en la competencia científica en la formación de sus futuros maestros.

En esta primera fase podemos aportar algunos resultados del primer socio, Finlandia. A nivel de contexto se ha obtenido un análisis socio-educativo de Finlandia partiendo de Melgarejo (2014) y Comas, Tresserras, Ureta, (2014), describiendo las características del éxito de Finlandia como sistema educativo:

8. Pirámide invertida de Administraciones.

- Currículum abierto y flexible.
- Alto nivel de exigencia en la formación inicial.
- Selección de profesorado y directores.

- Centros educativos abiertos.

También se ha contactado con LUMA, que es uno de los centros liderado por la Universidad de Helsinki y colaboradora de la Universidad de Jyväskylä. En él se trabajan las STEM (matemáticas, ciencias naturales y tecnología) para mejorar las prácticas de enseñanza y promover el interés por la ciencia. La cooperación internacional es un elemento clave de las operaciones del Centro. La clave para un futuro brillante para Finlandia son sus maestros hábiles, los niños y los jóvenes que están entusiasmados con las matemáticas, la ciencia y la tecnología. Además otra característica de su éxito está en el trabajo en red y cooperativo sobre didácticas experimentales de éxito. Son la base para el desarrollo de actividades científicas.

Conclusiones

Nos encontramos ante el enorme reto de tratar de mejorar los resultados de nuestros centros, la formación de maestros y aportar mayor beneficio a la sociedad desde la responsabilidad social de las universidades. Para ello la pretensión de contribuir con la incorporación de metodologías docentes innovadoras de éxito de instituciones de referencia internacional.

Las estrategias metodológicas de éxito son aplicables a nuestro contexto.

La cooperación educativa e investigadora con países líderes en temas científicos puede ayudar a mejorar el nivel educativo de los estudiantes del grado de educación. La plena adecuación a la sociedad del conocimiento exige unos mecanismos transparentes y unos instrumentos eficaces que puedan permitir la mejora de la calidad, competitividad, convergencia y reconocimiento de niveles académicos y títulos universitarios, como respuesta a la adaptabilidad del mercado laboral, cada vez más globalizado al adelanto tecnológico y a la plena integración y cohesión social europea. "Nuestra sociedad confía hoy más que nunca en las sus Universidades para afrontar nuevos retos, los derivados de la sociedad del conocimiento en el horizonte del presente siglo" LOU (2001, p.1).

Estamos en fase inicial y dando los primeros pasos del proyecto-investigación pero los primeros indicios ya indican el itinerario a seguir, sobretodo en términos de

exigencia y excelencia, rigor científico, cooperación activa y práctica reflexiva entre otros.

Referencias

Comas, M.A., Tresserras, E. y Ureta, X. (2014). *Transferencia y éxito educativo ; una mirada al sistema finlandés. Revista Sumando historias +1*. Recuperado el 14 de mayo de 2014. http://www.sumandohistorias.com/a-fondo/mirada-al-sistema-finlandes/

Comisión Europea (2009). *Guide utilisation ECTS.* Dirección General de Educación. Bruselas. Recuperado el 7 de febrero de 2014. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/guide_fr.pdf

Comisión Europea (2006). *Histoire de la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation*. Luxemburg. Recuperado el 14 de noviembre de 2013 http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/education/history_fr.pdf

Comunicado de la Comisión Europea (2011). *Horizonte 2020, Programa Marco de Investigación e Innovación.* Bruselas. Recuperado el 10 de marzo de 2013. http://www.mecd.gob.es/redie-eurydice/dms/redie-eurydice/doc/H2020/Comunicacion_HORIZONTE2020_marco.pdf

Comunicado de la Comisión Europea (2010). *Europa 2020: Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador.* Bruselas. Recuperado el 12 de noviembre de 2013. *http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:ES:PDF*

Comunicado de la Comisión Europea (2003). *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*. Brussel·les. COM (2003) 58. Recuperado el 10 de marzo de 2014. http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0058:FIN:ES:PDF

Denzin, N. y Lincoln, Y. (2000). *Handbook of qualitative methods.* Thousand Oaks, California: Sage Publications

Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción.* España: Ediciones Morata.

Latorre, A. (2009). *Investigación acción. Metodología de la investigación educativa* (Segunda edición ed.) Madrid: La Muralla.

Ley Orgánica de Universidades 6/2001, 21 de diciembre. Recuperado el 10 de marzo de 2013, http://www.boe.es/boe/dias/2001/12/24/pdfs/A49400-49425.pdf

Rodríguez, G. et al. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe

Melgarejo, X. (2013). *Gracias, Finlandia*. Barcelona. Editorial Plataforma Actual

OCDE (2005). *Informe DESECO: La definición y selección de competencias clave*. Recuperado el 20 de abril de 2014 de http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf

OECD (2013). *PISA 2012 Results*. Recuperado el 10 de enero de 2014 de http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm

UNESCO. (2009). *Conferencia mundial de educación superior 2009: Las nuevas dinámicas de la educación superior y de la investigación para el cambio social y el desarrollo.* Recuperado el 10 de marzo de 2013. http://www.ocud.es/sites/default/files/Comunicado_final_julio2009_en.pdf

World Economic Forum (2013). *The Global Competitiveness Report 2012–20013*. Recuperado el 20 de febrero de 2014 de http://www3.weforum.org/docs/WEF_GlobalCompetitivenessReport_2012-13.pdf

CÓMO INTEGRAR LOS PRINCIPIOS DE LA SOSTENIBILIDAD EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS A TRAVÉS DE LA METODOLOGÍA Y LA EVALUACIÓN…Y CÓMO NOS APLICAMOS EL CUENTO

Jiménez-Fontana, R., García-González, E., Azcárate, P y Navarrete, A. (RIDIES)

Grupo Hum 462: "Desarrollo Profesional Docente", Universidad de Cádiz

Resumen

Presentamos una línea de investigación del grupo "Desarrollo Profesional Docente" de la Universidad de Cádiz, focalizada en introducir la sostenibilidad en los currícula universitarios. Tenemos en marcha dos tesis doctorales, que comparten directores y evolucionan entrelazadas. Una centrada en las propuestas metodológicas puestas en juego por docentes y otra en caracterizar un sistema de evaluación, ambas bajo el paradigma de la complejidad y acordes con los principios de la sostenibilidad. Trabajamos como grupo desde una perspectiva común, forma de investigar que armoniza con la filosofía de la Red ACES (Junyent, Geli y Arbat, 2003). Las tesis se nutren de las sinergias originadas en el grupo y en los focos de investigación –metodologías y evaluación- que entendemos como sistema integrado. Ambas interpretativas, con toma directa de datos en las aulas. Cuentan con diferentes muestras y sistemas de análisis; un sistema de categorías previo y otro emergente, fruto del análisis de la información obtenida. Estamos en los procesos de análisis, es decir, no tenemos resultados concluyentes; pero sí vislumbramos una serie de presupuestos prácticos que comprometen el funcionamiento del grupo de investigación y aportan claves para promover principios de sostenibilidad en las aulas, con la idea de otro mundo posible cómo horizonte.

Abstract

We present a line of research group "Teacher professional development" of the University of Cadiz, focusing on how to introduce sustainability in the higher education framework. We have going on two PhD, which shares directors and involve intertwined. One focuses on methodological approaches used by teachers and other in the characterization of an assessment system, both under the paradigm of complexity and consistent with the principles of sustainability. We work as a group from a common

perspective, this way of research harmonizes with Network ACES´s philosophy (Junyent, Geli and Arbat, 2003). The PhD draws on synergies arising within the group and in the research topics –methodologies and assessment- which we understand as an integrated system. Both are interpretative, with data taken directly from the classroom. It has different samples and analysis system; one is a previous category system and another emergent, as result of the analysis of the information obtained. We are in the process of analysis, so we don't have conclusive results; but we can see a series of practical assumptions that compromise the functioning of the research group and give keys to promote principles of sustainability in the classroom, with the idea of another possible world how horizon.

Introducción

Presentamos una línea de investigación del grupo "Desarrollo Profesional Docente" de la Universidad de Cádiz -UCA- focalizada en la introducción de la sostenibilidad en los curricula universitarios. Para ello tenemos en marcha dos tesis que comparten directores y evolucionan entrelazadas, orientadas a un cambio de mirada que reoriente los principios que guían metodología y evaluación hacia la sostenibilidad. Ambas asumen las orientaciones, principios y características propuestos por la Red de Ambientalización de los Estudios Superiores –ACES- y la Comisión sectorial de Calidad Ambiental, Desarrollo Sostenible y Prevención de Riesgos –CADEP-, entidad de la que formamos parte desde su grupo de trabajo de sostenibilización curricular, "RIDIES" (Red Interuniversitaria de Docencia e Investigación en Educación para la Sostenibilidad). A su vez conecta con el llamamiento a las universidades de educar hacia la construcción de soluciones interdisciplinarias, transdisciplinarias y éticamente orientadas (UNESCO, 1998). Convergiendo con el marco del Espacio Europeo de Educación Superior –EEES-, momento idóneo para propiciar la introducción de la sostenibilidad en los curricula (Barrón, Navarrete y Ferrer-Balas, 2010).

Asumimos sostenibilidad como un concepto que incluye la búsqueda de la calidad ambiental, la justicia social y una economía equitativa y viable a largo plazo (CADEP, 2012). Formar profesionales comprometidos con la sostenibilidad requiere integrar en el proceso formativo seis principios directrices: ético, holístico, complejidad, glocalización, transversalidad y responsabilidad social universitaria (CADEP, 2012). En

esta línea, ACES describe sostenibilidad curricular –SC- como un proceso continuo de producción cultural para formar personas profesionales comprometidas con la búsqueda de las mejores relaciones sociedad-naturaleza, atendiendo a valores de justicia, solidaridad y equidad, aplicando principios éticos y el respeto a las diversidades (Geli, 2002).

Necesitamos definir un modelo educativo abierto, huyendo de reduccionismos y dialogando con el entorno. Dinámico, en construcción, regulado por las fluctuaciones del medio; fundamentado en el diálogo entre saberes (Bonil, Junyent y Pujol, 2010).

Bajo el título -*características de un estudio ambientalizado*-, ACES elabora un diagrama (Junyent, Geli y Arbat, 2003), que proyecta esta idea en la acción docente. Desde la UCA lo hemos proyectado como estrategias a desarrollar en el contexto aula (Figura 1)

Figura 1. Educar para la sostenibilidad. Adaptado de Red ACES (Cardeñoso, Azcárate y Oliva, 2013)

Esta herramienta permite aproximarnos a la realidad del aula, desde el diálogo entre teoría y práctica, configurado por el diálogo entre profesor, alumnos y contenidos (Coll, 1998). Requiere asumir el aula como sistema, con múltiples interacciones que hacen que cada proceso formativo y cada aula sean diferentes; es decir, una realidad compleja. Así, para comprenderla y promover su evolución debemos estudiar estas interacciones. Si bien el reconocimiento de la complejidad en educación es habitual, pocas veces se reflexionan las implicaciones que conlleva en la práctica del profesor.

Nos centramos en la incorporación de la sostenibilidad en el proceso enseñanza-aprendizaje, mediante la metodología y la evaluación, donde ambas, entendidas como un todo, configuran qué y cómo aprenden alumnos y docente, por tanto, su funcionamiento no se puede analizar como una suma del funcionamiento de las partes (Azcárate, 2005).

Pero, ¿qué nuevo nos aporta la sostenibilidad?, ¿cuál es el valor añadido? Sin duda la dimensión ética, que integra explícitamente un marco ético concreto. Sitúa el papel de los valores por encima del contenido específico y en relación a él. La sostenibilidad busca soluciones a los problemas, posicionándose en un mundo en crisis. Y la ética es la base. Esto la sitúa en el ámbito educativo como una opción de construcción de respuestas, de *soluciones orientadas* (Wiek, Withycombe y Redman, 2011).

Método

Ambas investigaciones son interpretativas, con toma de datos en las aulas. Una tiene una muestra de tres profesores de diferentes áreas y un sistema de categorías sometido a valoración de expertos y estudio piloto; la otra de dos profesores de larga trayectoria profesional expertos en la materia, con un sistema emergente, fruto del análisis de la información obtenida. La idea es integrar la información para conocer cómo promover principios de SC en la práctica de las aulas universitarias. Las investigaciones se nutren dentro del grupo de investigación "Desarrollo Profesional Docente", con una trayectoria de 30 años e investigadores de cuatro áreas de conocimiento, donde el objeto de discusión siempre ha sido la práctica del aula. Desde sus orígenes existe una evolución ligada a diferentes presupuestos. Comenzó por una fase más cognitiva –pedagogía operativa-, avanzando hacia aspectos epistemológicos –grupo Investigación y renovación Escolar (IRES)- con la asunción del paradigma de la complejidad y crítico como orientador para intervenir en el hecho educativo. Actualmente nos planteamos cómo incluir los principios de sostenibilidad en los procesos formativos, proyectando el desafío de asumir un marco de valores determinado en la estructura y función de las metodologías y la evaluación. Este salto evolutivo tiene un enfoque inclusivo, que no desecha lo anterior, sino que otorga nuevo sentido y significado a las formas de hacer en el aula.

Resultados

De los primeros análisis y del proceso de estudio aparecen como resultados provisionales la necesidad de asumir unos presupuestos prácticos: el medio como

mensaje, el empoderamiento y negociado con alumnos, el papel del error, la retroalimentación y la regulación.

Anteriormente declaramos el imperativo de reflexionar sobre la puesta en práctica del marco teórico que guía la acción docente. Pues bien, poner en juego estos presupuestos prácticos, con una fuerte base epistemológica, ha comprometido la manera en que interactuamos y nos desarrollamos como grupo de investigación. Queda así manifiesto el primer supuesto: "el medio es el mensaje", pues consideramos fundamental que la defensa de unos presupuestos implica asumir y trabajar desde ellos. Si bien no somos un aula, compartimos la misma esencia, estamos conformados por la tríada profesor –directores-, alumnos –doctorandas- y contenidos –tópicos de investigación-. En la misma línea, conectamos con el segundo supuesto "empoderamiento y negociado", todos trabajamos al mismo nivel, somos iguales pero tenemos funciones diferentes, la idea es compartir objetivos y responsabilidades de forma negociada. Para ello hemos fomentado un clima adecuado, promoviendo el desarrollo no sólo de la dimensión cognitiva, sino también de la emocional y la de acción. Esto permite acometer el tercer supuesto "papel del error". Hemos aprendido a aceptarlo como inevitable y necesario, otorgándole un valor inestimable, punto de partida de nuevos aprendizajes.

Reconocer los procesos que tienen lugar a nivel individual y de grupo nos ha permitido evolucionar en el cuarto supuesto "retroalimentación", relacionado con la consecución de nuevos estados a través de las respuestas emergentes que creamos como sistema. Esto nos permite construir sentidos y significados compartidos. Aquí se sustenta el quinto supuesto "regulación", para avanzar hacia estados más complejos, mediante la toma de conciencia respecto a la evolución que se está desarrollando.

Conclusiones

Diferenciamos los resultados en dos niveles:

Producto: las tesis, donde analizamos metodología y evaluación e intentamos vincularlas, mediante principios de sostenibilidad en las aulas.

Proceso: esta compleja forma de trabajo supone un enriquecimiento para el producto, pero también para la evolución del grupo de investigadores. Asumir los presupuestos prácticos en nuestro funcionamiento, revierte beneficios en el desarrollo personal y la

formación como investigadores, aspecto que se proyectará en una mejor promoción de la inclusión de la sostenibilidad en los curricula universitarios y, por ende, en la formación de egresados que deberán asumir en su futuro ejercicio profesional la construcción de un mundo más sostenible.

Referencias

Azcárate, P. (2005). *El profesor de matemáticas ante el cambio educativo: una visión desde la complejidad.* Conferencia presentada en el V Congreso Iberoamericano de Educación Matemática, Oporto.

Barrón, A., Navarrete, A. y Ferrer-Balas, D. (2010). Sostenibilización Curricular en las Universidades Españolas. ¿Ha llegado la hora de actuar? *Revista Eureka Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 7,* 388-399.

Bonil, J., Junyent, M. y Pujol, R.M. (2010). Educación para la sostenibilidad desde la perspectiva de la complejidad. *Revista Eureka Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 7,* 198-215.

CADEP (2012). O*rientaciones para la introducción de la sostenibilidad en el curriculum.* Anexo a. Directrices para la Introducción de la Sostenibilidad en el Curriculum CRUE, 2005, Declaración institucional. Grupo de trabajo Sostenibilización Curricular, Valencia: CADEP-CRUE.

Cardeñoso, J.M., Azcárate, P. y Oliva, J. M. (2013). La inclusión de la sostenibilidad en la formación inicial del profesorado de Secundaria de Ciencias y Matemáticas. *Revista Eureka Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 10,* 780-796.

Coll, C. (1998). *Observación y análisis de las prácticas educativas.* Barcelona: Universidad abierta de Cataluña.

Geli, A. M. (2002). Libro I Aspectos Ambientales de las universidades. En E. Arbat A. M. Geli y (Eds.), *Ambientalización curricular de los estudios superiores* (1-201). Girona: Universidad de Girona Servicio de Publicaciones.

Junyent, M., Geli, A.M. y Arbat, E. (2003). Libro II Proceso de caracterización de la ambientalización curricular de los estudios universitarios. En E. Arbat y A. M. Geli (Eds.), *Ambientalización curricular de los estudios superiores* (202-434). Girona: Universidad de Girona-Red ACES.

UNESCO (1998). *Informe final.* Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La Educación Superior y el desarrollo humano sostenible. La Educación superior en el siglo XXI. Paris: UNESCO.

Wiek, A., Withycombe, L. y Redman, C. (2011). Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development. *Sustainability Science, 6* (2), 203-218.

DROGAS Y ADOLESCENTES: INSTRUMENTOS QUE EVALÚAN EL CONSUMO

María del Mar Molero, Francisco J. Soler, José Jesús Gázquez, María del Carmen Pérez-Fuentes, Isabel Mercader y Nieves Gutiérrez

Universidad de Almería (España)

Resumen

El alcohol es la droga más consumida en España por la población adolescente, seguida del tabaco y otras drogas como el cannabis. Existe una relación entre el consumo de drogas y la violencia escolar y el fracaso académico. El inicio en el consumo se sitúa en la etapa adolescente, por lo que estamos ante un problema no sólo de salud sino también a nivel educativo. Por tanto se hace necesaria la localización de instrumentos que evalúen el consumo de drogas, para intervenir, establecer un perfil del consumidor o determinar los factores de riesgo, entre otros. El objetivo que persigue este trabajo es describir los instrumentos que pueden ser utilizados para evaluar el consumo de drogas en población adolescente. Para ello, se ha seguido un método de búsqueda en las bases de datos de Dialnet y CSIC-ISOC, utilizando descriptores como alcohol, drogas, cuestionarios, etc., seleccionando únicamente aquellos desarrollados, validados o adaptados en España. Como resultado de la búsqueda, se revisaron 71 resúmenes de los cuales, 12 fueron seleccionados y analizados.

Abstract

Alcohol is the drug most widely used by the adolescent population in Spain, followed by tobacco and other drugs such as cannabis. There is a relationship between the use of drugs and violence in the school and school failure. Use starts in adolescence, and therefore presents a problem not only of health, but also education. It is therefore necessary to find instruments that assess drug use in order to be able to intervene, establish a user profile, determine risk factors, and so forth. The purpose of this study is to describe the instruments that may be used to evaluate drug use in the adolescent population. To do this, a search was conducted in the Dialnet and CSIC-ISOC databases, using keywords such as alcohol, drugs, questionnaires, etc., and selecting

only those developed, validated or adapted in Spain. As a result of the search, 71 abstracts were reviewed, 12 of which were selected and analyzed.

Introducción

Hace dos años, asistíamos a una crecida en la ingesta de alcohol por parte de los adolescentes (ESTUDES, 2012/2013). En España, el consumo de esta droga se sitúa como la más consumida (83,2% de la población) seguida por el tabaco (44,2% de la población) (EDADES, 2011). Según Espada, Méndez, Griffin y Botvin (2003) son tres los factores a los que se asocia: contextuales, sociales y psicológicos.

Consecuencias vinculadas al uso de drogas entre la población adolescente son el bajo rendimiento académico y los actos de violencia (Espejo, Cortés, Giménez, Elizabeth y Gómez, 2011; Junta Internacional de Fiscalización de Estupefacientes de las Naciones Unidas, 2009; Moñino, Piñero, Arense y Cerezo, 2013). Estos problemas asociados al consumo de drogas entre los jóvenes hacen necesaria la construcción y validación de instrumentos para su evaluación (Carballo *et al*, 2004). Con ello persigue conocer, detectar e intervenir, conociendo los factores relacionados con el consumo de drogas, atendiendo a la frecuencia del consumo y estableciendo un perfil del consumidor. Esto es ineludible, ya que estamos ante una situación problemática no sólo de salud pública (Organización Mundial de la Salud, 2013; Pérez *et al*., 2010). Asímismo, es un problema a nivel de educación, y que corre el peligro de pasar de un consumo espontáneo a convertirse en una adicción necesaria para el día a día (Stassen, 2007). Por tanto, el objetivo de este trabajo será describir los instrumentos de detección del consumo de sustancias, obtenidos de la búsqueda en dos bases de datos.

Método

Para la búsqueda de los instrumentos se han consultado las bases de datos: CSIC-ISOC y Dialnet. Los criterios de búsqueda utilizados han sido: “drogas” o “alcohol” y “cuestionario”, “inventario” o “escala”; en el campo de Título. De los 71 resúmenes resultantes de la búsqueda en las dos bases de datos son 12 los que se han seleccionado, tras descartar todos aquellos instrumentos que no habían sido construidos, validados o adaptados para España, o aquellos que no tenían aplicación en población adolescente.

Resultados

Se han clasificado los distintos instrumentos en las siguientes categorías:

Variables personales y sociales que influyen en el consumo de drogas

Instrumento	Edad de aplicación	Ítems	Dimensiones
Cuestionario para la Evaluación de Variables Familiares Relacionadas con el Consumo de Drogas en Estudiantes Universitarios (Morell, Gomis, Gázquez y García, 2011)	A partir de 18 años	73	Personal Familiar Social
Cuestionario Multivariable de la Ingesta de Alcohol en la Adolescencia (Repetto y Senra, 1998)	Adolescencia	21	Personal Familiar Social
Cuestionario de Variables de Interacción Psicosocial (VIP) (Garrido, Pedrero, Pérez, Pérez y de Ena, 2005)	No determinada	84	Personal Familiar Social

Fuente: Elaboración Propia

El *Cuestionario para la Evaluación de Variables Familiares Relacionadas con el Consumo de Drogas en Estudiantes Universitarios* (Morell *et al.*, 2011) evalúa la comunicación familiar, apoyo social y conflicto familiar; el *Cuestionario Multivariable de la Ingesta de Alcohol en la Adolescencia* (Repetto y Senra, 1998) determina los factores social, familiar y educativo, y el *Cuestionario de Variables de Interacción Psicosocial (VIP)* (Garrido *et al*., 2005) valora la función de la droga, en relación al patrón de personalidad general.

Factores de riesgo en el consumo de drogas

Instrumento	Edad de aplicación	Ítems	Dimensiones
Cuestionario de Factores de Riesgo Interpersonales para el Consumo de Drogas en la Adolescencia (Carballo *et al.*, 2004)	14-18 años	115	Personal Familiar Social
Versión Española del Test de Detección de Uso de Alcohol, Tabaco y otras Sustancias (ASSIST) (Martínez et al., 2014)	No determinada	8	Personal Social
Cuestionario AUDIT para la Identificación del Consumo de Riesgo y de los Trastornos por el Uso de Alcohol en Mujeres (Rubio *et al.*, 1998)	18 a 75 años	10	Personal

Fuente Elaboración propia

El *Cuestionario de Factores de Riesgo Interpersonales para el Consumo de Drogas en la Adolescencia* (Carballo *et al.*, 2004) determina los factores de riesgo interpersonales del consumo de drogas en adolescentes; la *Versión Española del Test de Detección de Uso de Alcohol, Tabaco y otras Sustancias (ASSIST)* (Martínez *et al.*, 2014) detecta el uso problemático de alcohol y otras sustancias psicoactivas en grupos de bajo, moderado y alto riesgo de consumo; y el *Cuestionario AUDIT para la Identificación del Consumo de Riesgo y de los Trastornos por el Uso de Alcohol en Mujeres* (Rubio *et al.*, 2005) identifica a las mujeres con un consumo excesivo de alcohol y/o síndrome de dependencia (SDA).

Efectos y consecuencias del consumo de drogas

Instrumento	Edad de aplicación	Ítems	Dimensiones
Cuestionario Basado en la Teoría de la Conducta Planificada de Ajzen para Evaluar el Consumo de Alcohol en Atracón en Adolescentes (Espejo, Cortés, Giménez, Elizabeth, Gómez, 2011)	14-18 años	42	Personal Social
Adaptación Española del Cuestionario de Expectativas (EQ) sobre los Efectos del Alcohol en Adolescentes (Camacho *et al.*, 2013)	14 a 16 años	34	Personal
Cuestionario para la Valoración de los Efectos Subjetivos de Sustancias con Potencial de Abuso (VESSPA) (Poudevida, Farré, Roset y Camí, 2003)	Mayores de 18 años	36	Personal
Inventario de síntomas prefrontales para la evaluación clínica de las adicciones en la vida diaria (Pérula *et al*, 2012)	No determinada	46	Personal Social

Fuente: Elaboración propia

El Cuestionario basado en la Teoría de la Conducta Planificada de Ajzen para Evaluar el Consumo de Alcohol en Atracón en Adolescentes (Espejo *et al.*, 2011) evalúa las consecuencias que los jóvenes esperan encontrar al hacer un consumo de este tipo; la *Adaptación Española del Cuestionario de Expectativas (EQ) sobre los Efectos del Alcohol en Adolescentes* (Camacho *et al.*, 2013) determina las expectativas sobre los efectos del consumo de alcohol en la adolescencia; el *Cuestionario para la Valoración de los Efectos Subjetivos de Sustancias con Potencial de Abuso (VESSPA)* (Poudevida *et al.*, 2003) mide los efectos subjetivos producidos por el consumo de éxtasis; y el *Inventario de Síntomas Prefrontales para la Evaluación Clínica de las Adicciones en la*

Vida Diaria (Ruiz *et al.*, 2012) entra en la sintomatología prefrontal en sujetos con adicciones.

Los dos últimos instrumentos son la *Adaptación al español de la Substance Dependence Severity Scale* (Vélez, 2013) que evalúa la dependencia y abuso a sustancias y la *Escala sobre el Deseo de Beber- EDB* (Montes *et al.*, 2006) determina la medida del constructo "deseo de beber".

Discusión/ Conclusiones

La encuesta EDADES (2011) verifica la localización del inicio del consumo de sustancias en la adolescencia. Sin embargo, es escasa la construcción de instrumentos que miden, por ejemplo, la relación de la variable familia con el consumo de drogas (Morell *et al*., 2011), aunque sin embargo, en los resultados de nuestra búsqueda hemos obtenido que un tercio de los instrumentos sí que evalúan la dimensión familiar. Como dato de interés, el cuestionario EQ es uno de los pocos que mide las expectativas positivas sobre el potencial afectivo, el cual es uno de los mecanismos etiológicos que más influyen en el consumo de alcohol (Camacho *et al*, 2013). Por lo que corrobora la preocupación existente por el consumo de drogas en esta población. Menos un inventario y dos escalas, los demás, nueve instrumentos son cuestionarios. Por otro lado, estos se centran principalmente en estudiar el consumo de alcohol, y no ponen tanto énfasis en otras drogas como el tabaco, pese a ser la segunda más consumida en España. Para una futura línea de investigación se podría plantear una ampliación de las bases de datos utilizadas, así como usar criterios de búsqueda en inglés o de drogas más específicas.

Referencias

Camacho, L., Mezquita, L., Ibáñez, M., Moya, J., Villa, H., Viruela, A y Ortet, G. (2013). Adaptación española del Cuestionario de Expectativas (EQ) sobre los efectos del alcohol en adolescentes. *Psicothema*, *25*(4), 529-535.

Carballo, J., García, O., Secades, R., Fernández, J., García, E., Errasti, J. y Al Halabi, S. (2004). Construcción y validación de un cuestionario de factores de riesgo interpersonales para el consumo de drogas en la adolescencia. *Psicothema*, *16*(4), 674-679.

Carmí, J., Roset, P., Poudevida, S. y Farré, M. (2003). Construcción de un cuestionario para la valoración de los efectos subjetivos de sustancias con potencial de abuso (VESSPA): evaluación del éxtasis. *Adicciones, 15*(2), 115-126.

Delegación del Gobierno para el Plan Nacional Sobre Drogas. *Encuesta sobre alcohol y drogas en población general en España EDADES 2011-2012.* Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

Delegación del Gobierno para el Plan Nacional Sobre Drogas. *Encuesta estatal sobre uso de drogas en enseñanza secundarias (ESTUDES 2012-2013).* Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

Espada, J., Méndez, X., Griffin, K. y Botvin, G. (2003). Adolescencia: consumo de alcohol y otras drogas. *Papeles del Psicólogo, 23*(84), 12.

Espejo, B., Cortés, M., Giménez, J., Luque, L. y Ángel, R. (2011). Elaboración de un cuestionario basado en la Teoría de la Conducta Planificada de Ajzen para evaluar el consumo de alcohol en atracón en adolescentes. *Revista Española de Drogodependencias, 36*(4), 403-416.

Garrido, C., Pedrero, E., Pérez, M. y De Ena, S. (2005). Validación del Cuestionario de Variables de Interacción Psicosocial (VIP) hacia un modelo de tratamiento de las conductas adictivas «guiado por la personalidad. *Trastornos Adictivos, 7*(3), 166-186.

Martínez, I., Ponce, G., De la Cruz, J., Jurado, R., Rigabert, A. y Zarco, J. (2014). Validation of the Spanish version of the Alcohol, Smoking and Substance Involvement Screening Test (ASSIST). *Psicothema, 26*(2), 180-185.

Montes, V., Urosa, B., Rubio, G. y Poyo, F. (2006). Validación de la Escala sobre el Deseo de Beber-EDB. *Clínica y Salud, 17*(2), 203-224.

Moñino, M., Piñero, E., Arense, J. y Cerezo, F. (2013). Violencia escolar y consumo de alcohol y tabaco en estudiantes de Educación Secundaria. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 3*(2), 137-147.

Morell, R., García del Castillo, J., Gázquez, M. y García del Castillo, A. (2011). Cuestionario para la evaluación de variables familiares relacionadas con el consumo de drogas en estudiantes universitarios. *Health and Addiction, 11*(2), 143-162.

Organización Mundial de la Salud (2013). *Informe sobre la salud en el mundo 2013*. Ginebra: OMS.

Pérez, A, Jiménez Pulido, I., Leal, F., Pérez, R. y Martínez, M. (2010). Relación entre la violencia escolar y el consumo de alcohol, tabaco y drogas ilegales durante la adolescencia. *Medicina de Familia Andalucía*, *11*(1), 22.

Pérula, L., Fernández, J., Arias, R., Muriel, M., Márquez, E. y Ruiz, R. (2005). Validación del cuestionario AUDIT para la identificación del consumo de riesgo y de los trastornos por el uso de alcohol en mujeres. *Atención Primaria*, *36*(9), 499-506.

Repetto, E. y Senra, M. (1998). Validez de un cuestionario multivariable de la ingesta de alcohol en la adolescencia. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, *9*(16), 289-297.

Ruiz, J., Pedrero, E., Delgado P., Llanero, M., Rojo, G. y Puerta, C. (2012). Inventario de síntomas prefrontales para la evaluación clínica de las adicciones en la vida diaria: proceso de creación y propiedades psicométricas. *Revista de Neurología*, *54*(11), 649-663.

Stassen, K. (2007). Update on bullying at school: science forgotten? *Developmental Review*, *27*(1), 90-126.

Vélez, A. (2013). Adaptación al español de la Substance Dependence Severity Scale: resultados preliminares. *Adicciones*, *25*(4), 339-347.

INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ADOLESCENTES VÍCTIMAS DE VIOLENCIA ESCOLAR

José Jesús Gázquez, Mª del Carmen Pérez-Fuentes, Mª del Mar Molero, Isabel Mercader, Francisco J. Soler y Nieves Gutiérrez

Universidad de Almería (España)

Resumen

El estudio de la violencia escolar despierta un gran interés en la actualidad, debido a los efectos negativos que se derivan para todos los agentes implicados, especialmente para las víctimas. Por otro lado, la Inteligencia Emocional (IE) se posiciona, hoy día, como uno de los factores determinantes para el abordaje de la violencia escolar, sobre todo a nivel preventivo. El objetivo del presente trabajo es analizar el valor de los componentes de la IE (percepción, comprensión y regulación de emociones), en las víctimas de violencia escolar, atendiendo a la diferenciación en su tipología. Para ello, se aplicó el TMMS-24 a una muestra de 369 alumnos de Educación Secundaria. La distribución de la muestra según el género, revela un porcentaje superior de varones que de mujeres en el grupo de víctimas. El perfil de víctima agresiva se da con menor frecuencia, y presenta puntuaciones medias más bajas para todos los factores de IE, en comparación con las víctimas pasivas [Este trabajo es fruto del Proyecto de Investigación EDU2009-10316, co-financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación y fondos FEDER].

Abstract

The study of school violence is currently awakening strong interest due to the negative effects that are derived for all agents involved, especially the victims. Apart from this, Emotional Intelligence (EI) today is ranked as one of the determining factors for approaching school violence, above all, its prevention. The purpose of this study is to analyze the value of EI components (perception, comprehension and emotional regulation), in victims of school violence, with a view to differentiation of their typology. To do this, the TMMS-24 was given a sample of 369 Secondary Education students. The distribution of the sample by gender revealed a higher percentage of males than females among the victims. The aggressive victim profile is less frequent and shows lower mean scores for all EI factors than passive victims. [This study is the fruit

of Research Project EDU2009-10316, cofounded by the Ministry of Science and Innovation and the ERDF.

Introducción

En la actualidad, la implicación directa o indirecta, en episodios de violencia escolar, implica una amenaza para el mantenimiento del clima y la convivencia en el centro educativo (Gázquez, Pérez-Fuentes, Carrión y Santiuste, 2010; Guerra *et al.*, 2011; Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009). Por las consecuencias negativas derivadas, la figura que ha recibido mayor atención por parte de la comunidad científica, ha sido el perfil de víctima (Cook, Williams, Guerra, Kim y Sadek, 2010). La investigación sobre la victimización en el ámbito educativo, identifica dos tipos de víctimas: las "víctimas puras" (pasivas) y las víctimas agresivas (Estévez, Murgui y Musitu, 2008), según la respuesta ante la agresión (Estévez, Jiménez y Moreno, 2011). Aun siendo minoritario (Olweus, 2001), el grupo de víctimas agresivas, presenta un mayor riesgo de desajuste emocional, psicológico y social (Estévez *et al.*, 2008).

El acoso entre iguales que tiene lugar en el contexto educativo, implica graves problemas para la víctima, en la creación de vínculos afectivos y en sus relaciones sociales (Romera, Del Rey y Ortega, 2011). En esta línea, la investigación sobre inteligencia emocional (IE) en los agentes implicados en violencia escolar, resulta de especial relevancia (Sánchez, Ortega y Menesini, 2012).

Por otro lado, aunque son cada vez más los trabajos que analizan las diferencias de género en relación a la violencia escolar y la IE (Postigo, González, Mateu, Ferrero y Martorell, 2009), no existe consenso sobre la forma en que tienen lugar estas diferencias (Povedano, Hendry, Ramos y Varela, 2011). Así, encontramos trabajos que sugieren que los individuos responden de forma diferente ante la agresión, según el género (Montañés, Bartolomé, Parra y Montañés, 2009), siendo los varones los que presentan una implicación mayor, en episodios violentos (Cava, Musitu y Murgui, 2007). Y en otros casos (Jones, Haslam, York y Ryan, 2008), se resta importancia a las diferencias de género.

El objetivo del presente trabajo será conocer, en qué medida están presentes determinados componentes de la Inteligencia Emocional en las víctimas de violencia escolar, diferenciando entre víctima pasiva y víctima agresiva.

Método

Participantes

La muestra está formada por 369 sujetos de edades comprendidas entre los 13 y los 18 años, todos ellos alumnos de Educación Secundaria Obligatoria de cuatro centros de la provincia de Almería. Del total de la muestra, un 47,2% (*N*=174) eran varones y un 52,8% (*N*=195) mujeres. Con una media de edad de 15,31 (*DT*=,935) y de 15,24 (*DT*=,993) años, respectivamente.

Instrumento

Con el fin de identificar a los sujetos de la muestra que pertenecen al grupo de víctimas de violencia escolar, se formula la siguiente pregunta: *¿Has sufrido/sufres violencia por parte de tus compañeros/as?* Asimismo, para discriminar entre los dos tipos de víctimas se plantea la siguiente cuestión: *¿Has ejercido/ejerces violencia sobre tus compañeros/as?*; de manera que, los sujetos que responden negativamente son identificados como víctimas pasivas (son agredidos, pero no agreden) mientras que aquellos que dan una respuesta afirmativa, se integran en el subgrupo de víctimas agresivas (son agredidos y agreden).

Para evaluar las dimensiones de la IE, se aplica la *Trait Meta Mood Scale 24* (TMMS-24) (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004), versión reducida y adaptada al español de la *Trait Meta Mood Scale* (TMMS; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995). Consta de 24 ítems, que evalúan tres factores de la IE: Percepción, Comprensión y Regulación emocional.

Procedimiento

Para la aplicación del cuestionario fueron instruidas dos personas que se desplazaron a los centros, previamente seleccionados al azar. Se informó a los responsables de cada centro sobre los objetivos, procedimiento y uso de los datos de la investigación, y se solicitaron los permisos correspondientes. Además, se garantizó a los participantes la confidencialidad de los datos. Para el análisis de los datos se utilizó el programa estadístico SPSS 19.

Resultados

En la tabla 1, se muestran las diferencias en las puntuaciones medias obtenidas para cada factor del TMMS-24, en los grupos de víctimas/ no víctimas. Para los tres factores de IE se obtienen puntuaciones medias que indican una adecuada percepción, comprensión y regulación de las emociones; sin llegar a ser las diferencias entre los grupos significativas.

Tabla 1. *Diferencia de medias entre grupos (víctimas/no víctimas) en los factores de IE del TMMS-24*

Factor TMMS-24	*¿Has sufrido/sufres violencia por parte de tus compañeros/as?*						*t*	Sig.
	Víctima			No víctima				
	N	Media	*DT*	*N*	Media	*DT*		
Percepción	50	27,18	6,84	291	25,77	7,49	1,24	,214
Comprensión	53	26,81	6,53	283	25,84	6,48	,99	,319
Regulación	52	27,67	6,57	295	26,59	6,41	1,12	,274

Tal y como se observa en la tabla 2, no existen diferencias significativas entre los grupos de víctimas/ no víctimas, en función del sexo, para cada uno de los factores del TMMS-24.

Tabla 2. *Diferencia de medias entre grupos (víctimas/no víctimas) según sexo, en los factores de IE del TMMS-24*

Factor TMMS-24	Hombre						Mujer					
	Víctima		No víctima		*t*	Sig.	Víctima		No víctima		*t*	Sig.
	Media	*DT*	Media	*DT*			Media	*DT*	Media	*DT*		
Percepción	25	7,25	23,99	7,49	,65	,511	30,19	4,98	27,25	7,19	1,81	,071
Comprensión	26,66	7,32	25,44	6,50	,91	,360	27,05	5,26	26,16	6,47	,60	,548
Regulación	27,94	6,92	26,87	6,42	,83	,408	27,25	6,11	26,37	6,41	,58	,560

Por último, en la tabla 3, se muestran las puntuaciones medias en IE para los dos tipos de víctimas: pasivas (53,6% de las víctimas) y agresivas (46,4% de las víctimas).

Tabla 3. *Diferencia de medias entre subgrupos de víctimas (pasivas/agresivas) para los factores de IE del TMMS-24*

Factor TMMS-24	*¿Has ejercido/ejerces violencia sobre tus compañeros/as?*						*t*	Sig.
	Víctima pasiva			Víctima agresiva				
	N	Media	*DT*	*N*	Media	*DT*		
Percepción	26	27,77	6,32	24	26,54	7,45	-,62	,532
Comprensión	29	27,14	6,35	24	26,42	6,86	-,39	,693
Regulación	28	28,89	5,90	24	26,25	7,14	-1,46	,150

Aunque no se dan diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones medias de los factores IE, según el tipo de víctima, se observa como el grupo de víctimas pasivas, muestran puntuaciones ligeramente superiores a las presentadas por las víctimas agresivas, en los tres factores de IE analizados.

Discusión/ Conclusiones

A partir de la identificación de los grupos de víctimas/ no víctimas, se observa como los varones representan más de la mitad de las víctimas, lo sugiere una mayor implicación del género masculino, en situaciones de violencia escolar (Montañés *et al*., 2009; Postigo *et al*., 2009).

Del análisis inicial de los factores de IE, se obtienen datos que indican que las víctimas presentan puntuaciones ligeramente más elevadas en IE que las no víctimas. En principio, este resultado no es afín a los datos aportados por otros estudios que defienden que la víctima se caracteriza por las dificultades para crear vínculos afectivos y el impacto negativo sobre el área de relaciones sociales (Cava *et al*., 2007; Inglés, 2009; Romera *et al*., 2011).

Por otro lado, al incluir el género como variable de agrupación en el análisis, según los criterios de corrección establecidos en el TMMS-24, se obtienen puntuaciones medias que indican una adecuada posición de los sujetos para cada uno de los factores (Jones *et al.*, 2008). En este apartado, destacan las puntuaciones más bajas en los varones no víctimas para el Factor Comprensión, lo que podría dar lugar a una interpretación y forma de responder ante la agresión diferente (Montañés, *et al*., 2009).

Al diferenciar en el grupo de víctimas, según sean pasivas o agresivas se observa: (1) La frecuencia del perfil de víctima agresiva resulta inferior al perfil pasivo o víctimas puras (Olweus, 2001), y (2) las víctimas agresivas obtienen puntuaciones

más bajas en todos los factores de IE analizados, con mayor riesgo de desajuste emocional y dificultades en las relaciones sociales (Estévez *et al.*, 2008; Inglés, 2009). Así, atender a la tipología de las víctimas de acoso escolar, resulta de interés de cara al diseño de intervenciones orientadas a un abordaje más específico, sobre las dificultades de la víctima-agresora, para enfrentarse a la violencia en el contexto educativo.

Agradecimientos

Este trabajo es fruto del Proyecto de Investigación EDU2009-10316, co-financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación y fondos FEDER.

Referencias

Cava, M.J., Musitu, G. y Murgui, S. (2007). Individual and social risk factors related to overt victimization in a sample of Spanish adolescents. *Psychological Reports, 101*, 275-290.

Cook, C.R., Williams, K.R., Guerra, N.G., Kim, T.E. y Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: a meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly, 25*, 65-83.

Estévez, E., Jiménez, T. y Moreno, D. (2011). Cuando las víctimas de violencia escolar se convierten en agresores: ¿Quién va a defenderme? *European Journal of Education and Psychology, 3*, 177-186.

Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2008). Psychosocial adjustment in aggressor's pure victims and aggressive victims at school. *European Journal of Education and Psychology, 1*(2), 29-39.

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish version of the Trait Meta-mood Scale. *Psychological Reports, 94*, 751-755.

Gázquez, J.J., Pérez-Fuentes, M.C., Carrión, J.J. y Santiuste, V. (2010). Estudio y análisis de conductas violentas en Educación Secundaria en España. *Universitas Psychológica, 9*, 371-380.

Guerra, C., Álvarez-García, D., Dobarro, A., Núñez, J.C., Castro, L. y Vargas, J. (2011). Violencia escolar en estudiantes de Educación Secundaria de Valparaíso (Chile):

Comparación con una muestra española. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud, 2*, 75-98.

Inglés, C.J. (2009). *Programa PEHIA: Enseñanza de Habilidades Interpersonales para Adolescentes.* Madrid: Pirámide.

Jones, S.E., Haslam, S.A., York, L. y Ryan, M.K. (2008). Rotten apple or rotten barrel? Social identity and children's responses to bullying. *British Journal of Developmental Psychology, 26*(1), 117-132.

Montañés, M., Bartolomé, R. Parra, M. y Montañés, J. (2009). El problema del maltrato y el acoso entre iguales en las aulas. *Ensayos, 24*, 1-13.

Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009).Reputación social y violencia relacional en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. *Psicothema, 21*, 537-542.

Olweus, D. (2001). Peer harassment: A critical analysis and some important issues. En J. Juvonen y S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 3-20). New York: Guilford Press.

Postigo, S., González, R.; Mateu, C.; Ferrero, J. y Martorell, C. (2009). Diferencias conductuales según género en convivencia escolar. *Psicothema, 21*(3), 453-458.

Povedano, A., Hendry, L.B., Ramos, M.J. y Varela, R. (2011). Victimización escolar: Clima familiar, autoestima y satisfacción con la vida desde una perspectiva de género. *Psychosocial Intervention, 20*, 5-12.

Romera, E.M., Del Rey, R. y Ortega, R. (2011). Factores asociados a la implicación en bullying: Un estudio en Nicaragua. *Psychosocial Intervention, 20*, 161-170.

Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S.L., Turvey, C. y Palfai, T.P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J.W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure & Health* (pp. 125-151). Washington: American Psychological Association.

Sánchez, V., Ortega, R. y Menesini, E. (2012). La competencia emocional de agresores y víctimas de bullying. *Anales de Psicología, 28*(1), 71-82.

VALORES INTERPERSONALES EN ESPECTADORES DE VIOLENCIA ESCOLAR

Mª del Carmen Pérez-Fuentes, José Jesús Gázquez, Mª del Mar Molero, Isabel Mercader, Francisco Soler y Nieves Gutiérrez

Universidad de Almería (España)

Resumen

Las consecuencias negativas de la exposición a la violencia en el contexto educativo, revela la necesidad de analizar las variables relacionadas, en mayor profundidad y desde la perspectiva de todos los agentes implicados. El presente trabajo tiene como objetivo analizar la presencia de valores interpersonales en una muestra de alumnos de secundaria, según el rol de espectador (activo/ pasivo) ante episodios de violencia escolar. Para ello, se contó con una muestra de 847 alumnos de secundaria. Se administró el *Cuestionario de Valores Interpersonales* (SIV) y además, se les preguntó sobre su respuesta, al presenciar episodios de violencia entre compañeros. Los resultados sugieren una mayor representatividad del género masculino, en el grupo de observadores activos, y del género femenino, entre los observadores pasivos. En cuanto a los valores interpersonales, los observadores activos se caracterizan por presentar puntuaciones significativamente más altas en el factor Benevolencia, mientras que los observadores pasivos obtienen una puntuación media más elevada en el factor Estímulo [Este trabajo es fruto del Proyecto de Investigación P08-SEJ-04305, co-financiado por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía y FEDER.].

Abstract

The negative consequences of exposure to violence in the educational context reveal the need to analyze related variables in greater depth and from the perspective all of the agents involved. The aim of this study is to analyze the presence of interpersonal values in a sample of secondary school students according to their role of (active/passive) viewer of episodes of school violence. To do this, a sample of 847 secondary students were given the *Survey of Interpersonal Values* (SIV) and also asked about their response to violence witnessed among their classmates. The results suggest higher

representativeness of the male gender in the group of active observers. Concerning interpersonal values, the active observers were characterized by significantly higher scores in the Benevolence factor, while passive observers had a higher mean score in the Stimulus factor [This study is the fruit of Research Project P08-SEJ-04305, cofounded by the Andalusian Regional Ministry of Innovation, Science and Business and the ERDF.]

Introducción

Los valores interpersonales, especialmente en la etapa de la adolescencia, resultan de gran relevancia para el ámbito de la investigación (Pertegal, Oliva y Hernando, 2010). El interés en esta línea de investigación, no se reduce a las conductas de riesgo o socialmente inaceptables, además se busca el modo de sustituir éstas por otras basadas en la adquisición de unos valores óptimos para la competencia social del adolescente (Oliva *et al.*, 2010).

En el contexto escolar, son muchas las oportunidades que tiene el adolescente para entablar relaciones con los iguales (Gázquez, Pérez-Fuentes, Lucas y Fernández, 2011), y cuando tienen lugar situaciones de acoso, éstas se dan con frecuencia en presencia de los compañeros (Nickerson, Mele y Princiotta, 2008). La exposición a la violencia, más allá de lesiones físicas más obvias, tiene consecuencias emocionales y psicológicas para los implicados, también para los espectadores (Peguero, 2009). De ahí, la importancia de analizar la exposición a la violencia escolar, en mayor profundidad y desde la perspectiva de todos los agentes implicados.

La literatura sobre los roles de la convivencia escolar, recoge diferentes trabajos que tratan de explicar las diferencias entre espectadores activos y pasivos. Gini, Albero, Benelli y Altoe (2008), encontraron, en una muestra de estudiantes de secundaria, que altos niveles de empatía se asociaban positivamente, tanto con la defensa activa como con una respuesta pasiva, en observadores de violencia escolar. Por el contrario, altos niveles de autoeficacia social, se asociaron con la conducta de ayuda, mientras que niveles bajos de autoeficacia social se asociaron con el comportamiento pasivo de los espectadores. En la misma línea, Jolliffe y Farrington (2011), no encontraron evidencias suficientes para explicar la respuesta de los observadores, en base a los niveles de empatía. En otros estudios (Nickerson *et al*., 2008), donde se analizan las diferencias en

las respuestas de los observadores según el género, no se ha encontrado que éste tenga un valor predictivo significativo único.

Recientemente, Tamm y Tulviste (2014) analizan las estrategias de espectadores adolescentes para intervenir en una situación de acoso. Para ello, los autores presentaron un vídeo de una situación de acoso escolar y pidieron a los sujetos que describieran su respuesta como espectadores. El 10% de los sujetos declararon que no iban a intervenir. Las mujeres eran más propensas a proponer múltiples acciones, y, en los sujetos que valoraban positivamente la conformidad, eran menos probables las propuestas a favor del uso de la agresión física.

El objetivo del presente trabajo es analizar la presencia de valores interpersonales en una muestra de alumnos de secundaria, según el rol de espectador (activo/ pasivo) ante episodios de violencia escolar.

Método

Participantes

La muestra estuvo formada por un total de 847 alumnos de secundaria, con edades comprendidas entre 14 y 18 años, y una media de edad de 15,19 años (*DT*=,910). Del total de la muestra, el 49,6% eran hombres (*N*=420) y el 50,4% (*N*=427) mujeres, con una media de edad de 15,20 (*DT*=,919) y 15,19 (*DT*=,902) años, respectivamente. En cuanto al nivel académico, el 54,5% (*N*=462) se encontraba cursando 3º de la E.S.O. y el 45,5% (*N*=385) 4º curso.

Instrumentos

Para evaluar la presencia de determinados valores interpersonales en los alumnos, se aplicó el *Cuestionario de Valores Interpersonales, SIV* (Gordon, 1976). Consta de un total de 90 ítems donde se valoran seis escalas (Estímulo, Conformidad, Reconocimiento, Independencia, Benevolencia y Liderazgo). Además, con el fin de detectar en la muestra los sujetos que han presenciado situaciones de acoso entre compañeros, y determinar los grupos de observadores, según si interviene (observador activo) o no (observador pasivo), se les presentó la siguiente cuestión: *¿Has intervenido cuando observas a alguien ejercer la violencia sobre tus compañeros?*

Procedimiento

Fueron seleccionaron al azar 14 centros de Educación Secundaria de la provincia de Almería. Se contactó con los responsables de cada centro y se les informó acerca de los aspectos más relevantes de la investigación, además de solicitar la autorización correspondiente, y garantizar a los participantes la confidencialidad de los datos. Para la aplicación del cuestionario, se contó con la colaboración del profesor-tutor de cada clase. Para el análisis de los datos se utilizó el programa estadístico SPSS.19.

Resultados

Implicación/participación de los observadores y género

La distribución de la muestra, según la respuesta ante episodios de acoso escolar entre compañeros, quedaría del siguiente modo: el 53,2% (N=450) sí han intervenido, frente al 46,8% (N=396) que se mantienen como espectadores pasivos. Atendiendo al género, en el grupo de observadores activos, un 54,2% (N=244) son varones y un 45,8% mujeres (N=206), resultando esta diferencia entre los porcentajes significativa (z=2,53; p<,05), con mayor representatividad del género masculino. En el grupo de espectadores pasivos, el 44,2% (N=175) son hombres y el 55,8% (N=221) mujeres, con diferencias significativas entre los porcentajes (z=-3,26; p<,01), a favor del género femenino.

Valores interpersonales en observadores activos/pasivos

En la tabla 1 se muestran los resultados obtenidos por la muestra total en cada uno de los factores del SIV, así como las puntuaciones medias para los grupos de observadores activos/pasivos. En la tabla 1, se observa la existencia de diferencias significativas entre los grupos de observadores para el factor Estímulo ($t_{(846)}$=2,37; p<,05; d=,16), presentando los observadores pasivos (M=17,77; DT=4,33) una puntuación media más elevada que los observadores activos (M=17,05; DT=4,50).

Tabla 1. *Puntuaciones medias en los factores del SIV, muestra total y grupos de observadores. Descriptivos y prueba t*

Factores SIV	Total Muestra			Observadores						*t*	*p*
				Activos			Pasivos				
	N	*Media*	*DT*	*N*	*Media*	*DT*	*N*	*Media*	*DT*		
Estímulo (S)	847	17,39	4,43	450	17,05	4,50	396	17,77	4,33	2,37*	,018
Conformidad (C)	847	14,86	5,32	450	14,96	5,13	396	14,75	5,53	-,58	n.s.
Reconocimiento (R)	847	11,72	4,63	450	11,58	4,63	396	11,86	4,62	,90	n.s.
Independencia (I)	847	17,31	5,79	450	16,98	5,68	396	17,67	5,89	1,73	n.s.
Benevolencia (B)	847	17,77	5,86	450	18,40	5,79	396	17,08	5,84	-3,30**	,001
Liderazgo (L)	847	10,78	4,99	450	10,87	4,92	396	10,67	5,09	-,55	n.s.

*p<.05; **p<.01

Además, los grupos de observadores difieren significativamente en el factor Benevolencia ($t_{(846)}$=-3,30; p<,01; d=,23), siendo los observadores activos los que obtienen una puntuación media más elevada (M=18,40; DT=5,79), en comparación con los observadores pasivos (M=17,08; DT=5,84). En ambos casos, el tamaño del efecto en las diferencias encontradas resulta de baja intensidad, tal y como muestran los valores del estadístico *d* de Cohen.

Discusión y conclusiones

Ante un episodio de violencia entre compañeros, el hecho de mostrar altos niveles de empatía, parece que no es suficiente para determinar la intervención o no del observador (Jolliffe y Farrington, 2011). En este caso, el análisis de los valores interpersonales en la figura del observador, sugiere que la benevolencia (mostrar generosidad, hacer cosas por los demás y compartir, sobre todo con los más desfavorecidos), es un rasgo característico de una respuesta activa ante la violencia entre compañeros. Por otro lado, el hecho de valorar aspectos como recibir apoyo y comprensión por los demás (Estímulo) y responder de forma pasiva ante un episodio violento, confirma el peso de otras variables como la percepción de autoeficacia social (Gini *et al*., 2008).

Por otro lado, las diferencias encontradas según el género, indican que hay un mayor porcentaje de hombres entre los que intervienen, al presenciar episodios de violencia escolar; frente a una mayor representatividad del género femenino, en el grupo de observadores pasivos. No obstante, estas diferencias podrían explicarse por la influencia de otras variables, como la presencia de determinados valores

interpersonales, restando importancia al género (por sí solo) como determinante de la respuesta de los observadores (Nickerson *et al*., 2008). En todo caso, sería necesario concretar la forma en la que se interviene, diferenciando entre conductas de ayuda a la víctima o de apoyo al agresor (Tamm y Tulviste, 2014).

Agradecimientos

Este trabajo es fruto del Proyecto de Investigación P08-SEJ-04305, co-financiado por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía y FEDER.

Referencias

Gázquez, J.J., Pérez-Fuentes, M.C., Lucas, F. y Fernández, M. (2011). Análisis de la convivencia escolar por los docentes europeos. *Aula Abierta, 39*(1), 51-58.

Gini, G., Albiero, P., Benelli, B. y Altoe, G. (2008). Determinants of adolescents' active defending and passive bystanding behavior in bullying. *Journal of Adolescence, 31*(1), 93-105.

Gordon, L.V. (1995). *SIV. Cuestionario de Valores Interpersonales*. Madrid: TEA.

Jolliffe, D. y Farrington, D. (2011). Is low empathy related to bullying after controlling for individual and social background variables? *Journal of Adolescence, 34*(1), 59-71.

Nickerson, A., Mele, D. y Princiotta, D. (2008). Attachment and empathy as predictors of roles as defenders or outsiders in bullying interactions. *Journal of School Psychology, 46*(6), 687-703.

Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, A., Hernando, A. y Pertegal, M.A. (2010). Más allá del déficit: construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje, 33*(2), 223-234.

Peguero, A.A. (2009). Opportunity, involvement, and student exposure to school violence. *Youth Violence and Juvenile Justice, 7*, 299-312.

Pertegal, M.A., Oliva, A. y Hernando, A. (2010). Los programas escolares como promotores del desarrollo positivo adolescente. *Cultura y Educación, 22*(1), 53-66.

Tamm, A. y Tulviste, T. (2014). The role of gender, values, and culture in adolescent bystanders' strategies. *Journal of Interpersonal Violence*. doi: 10.1177/0886260514535097.